

**Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische
Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren
Wechselbeziehungen im Kunstunterricht**

Dem Fachbereich Kunst und Design der
Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades
Dr. paed.

vorgelegte Dissertation

von

Thomas Michl

aus

Friedberg (Bay.)

Gutachter: Prof. Dr. Georg Peez
Prof. Dr. P. U. Hein

Tag der mündlichen Prüfung: 17.12.2008

Tag der Einreichung: Essen, den 17. Juni 2008

Inhalt

Teil I Forschungsfokus und theoretische Grundlagen	8
<i>I.1 Einführende Überlegungen und Eingrenzung des Themas</i>	8
I.1.1 Eine exemplarische Situation aus der Kunstunterrichtspraxis	8
I.1.2 Erste Reflexionen und Strukturierungen zur exemplarischen Unterrichtssituation	9
<i>I.2 Aspekte des aktuellen Stands der Forschung zum Experiment und zur Ästhetischen Erfahrung in der Bildenden Kunst und im Kunstunterricht</i>	11
I.2.1 Experiment	11
I.2.1.1 Kontingenz	12
Produktive und rezeptive Kontingenz	15
Zufall	15
Der Zufall in der bildenden Kunst	16
I.2.1.2 Das Experiment in der bildenden Kunst	16
I.2.1.3 Das Experiment in der Kunstdidaktik	21
I.2.2 Ästhetische Erfahrung	29
I.2.2.1 Die Bedeutungen von „ästhetisch“ und „Ästhetik“	29
I.2.2.2 Der Begriff „Erfahrung“	32
I.2.2.3 Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus den Blickwinkeln mehrerer Autoren	34
Die Grundaussagen zur ästhetischen Erfahrung nach John Dewey	35
Die Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung nach Ludwig Duncker	35
Charaktereigenschaften ästhetischer Erfahrung gemäß Ulrich Oevermann	36
Die Phasen ästhetischer Erfahrung nach Martin Seel	37
Ästhetische Erfahrung, ästhetische Erlebnisse und ästhetische Einstellung nach Maria E. Reicher	38
I.2.2.4 Die ästhetische Erfahrung aus Sicht der Kunstpädagogik	39
Der Prozess der ästhetischen Erfahrung bei Gert Selle	39
Die ästhetische Erfahrung bei Helga Kämpf-Jansen	40
Zusammenfassung der verschiedenen Konzepte von ästhetischer Erfahrung	40
Didaktische Problemstellungen in Bezug auf die ästhetische Erfahrung	41
I.2.3 Experiment in Wechselbeziehung mit ästhetischer Erfahrung	42
I.2.4 Problemstellungen, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird, in Bezug auf das Experiment und die ästhetische Erfahrung im Kunstunterricht	43
<i>I.3 Untersuchungskonzeption und Methoden</i>	44
I.3.1 Konzeption des Forschungsdesigns	44
I.3.2 Qualitativ-empirische Forschung	44
I.3.3 Ablauf der Untersuchung	46
I.3.3.1 Materialerhebung und Definition von Daten	46
I.3.3.1.1 Zusammenstellung von bereits vorliegenden Daten	46
I.3.3.1.2 Beobachtung von Prozessen	47
Die Teilnehmende Beobachtung	47
Regeln der Teilnehmenden Beobachtung	48
I.3.3.1.3 Das problemzentrierte Interview	49
Instrumente des problemzentrierten Interviews	50
Ablauf und Inhalte des problemzentrierten Interviews	50
I.3.3.1.4 Die Datenerhebung mit Hilfe einer Videokamera	51
I.3.3.2 Materialaufbereitung	52
I.3.3.2.1 Transkription der sprachlichen Äußerungen	52
I.3.3.2.2 Die Auswahl der Standbilder und die Aufbereitung der Fotos	53
I.3.3.3 Materialauswertung	54
Die phänomenologische Analyse	54
I.3.3.3.1 Grundgedanken	54
I.3.3.3.2 Die phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern)	55
I.3.3.3.3 Konkretes Analyseverfahren	56

Teil II Qualitativ-empirisches Forschungsvorhaben: Untersuchung von zwei Unterrichtseinheiten-----	57
II.1 Allgemeiner Untersuchungsplan -----	57
Vorstrukturierungen der zu erforschenden Unterrichtssequenzen-----	57
II.2 Strukturierung der Unterrichtseinheit in der Oberstufe (zwölfte Jahrgangsstufe)-----	58
II.2.1 Konkreter Untersuchungsplan und geplanter Verlauf-----	58
II.2.1.1 Der Rahmen -----	58
II.2.1.2 Inszenierung-----	59
II.2.1.3 Initiierung-----	59
II.2.2 Realisierter Verlauf -----	60
II.2.2.1 Der Rahmen -----	60
II.2.2.2 Initiierung-----	60
II.3 Auswertung der Unterrichtssequenz der Oberstufe (Leistungskurs Kunst)-----	61
II.3.1 Phänomenologische Textinterpretation des Projekts „Hüttenbau im Wald“ -----	61
II.3.1.1 Spielplatz, Wald, Weg und Lichtung als Auslöser für verschiedene kontingente Steuerungsprozesse von Offenheit und Planung-----	61
II.3.1.1.1 Der Spielplatz-----	63
II.3.1.1.2 Der Wald-----	64
II.3.1.1.3 Der Weg-----	66
„Sie überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen“-----	67
„Irgendwas zerstören“ -----	68
„Wir könnten doch ´was legen.“ -----	68
Der Moment des Abtretens vom Weg-----	69
Das Verlassen des Wegs-----	71
II.3.1.1.4 Die Lichtung -----	71
Der Efeuboden -----	73
Der Baum in der Mitte -----	74
Die Bäume außen herum -----	74
Der Holzstapel-----	74
Holzstapel und Platz-----	75
Die Lichtung ruft Kindheitserlebnisse wach -----	76
Die Handlung in der Lichtung-----	76
II.3.1.2 Möglichkeiten planend-gezielten und flexibel-offenen Vorgehens während der Bauphase der Hütte-----	78
II.3.1.2.1 Die Übergangsphase zwischen Artikulieren und Agieren -----	79
II.3.1.2.2 Erste zusammenhängende, allgemeine Bauphase-----	81
Der „Abenteuerbaum“ -----	81
Der Raum um den Abenteuerbaum -----	83
Der zufällige Eintritt in den Bereich „Abenteuerbaum“-----	83
Die allgemeinen Handlungen am Abenteuerbaum -----	83
Die speziellen Handlungen am Abenteuerbaum -----	84
Das Pendeln zwischen Bauplatz und Abenteuerbaum -----	84
II.3.1.2.3 Die zweite zusammenhängende präzisierende Bauphase-----	85
Abschluss der Aktivitäten beim Abenteuerbaum-----	85
Aufbau und Zerstörung -----	86
Die „Falle“ -----	88
Die Beschreibung der lokalen Besonderheiten-----	89
Schilderung der „Fallen-Tätigkeiten“ -----	90
Zuspitzung der Tätigkeiten der Falle -----	91
Reflektierende Zusammenfassung der „Fallen-Handlungen“ -----	92
Voraussage und Wunsch-----	93
II.3.1.2.4 Falle und Abenteuerbaum als exemplarische Begebenheiten für experimentelles Handeln-----	93
Analogien zwischen Falle und Abenteuerbaum -----	93
Ähnlichkeiten im szenischen Arrangement-----	94
Untergrund und Vertiefung -----	94
Bäume als Träger von Kindheitserinnerungen -----	95
Ast und Aktion-----	96
Analogien bei den Handlungen -----	97
II.3.1.3 Das Ende der Bautätigkeiten -----	99
II.3.1.3.1 Die Sättigung der Bauaktivitäten -----	99
II.3.1.3.2 Die Sicht auf das Werk nach der Fertigstellung-----	100

II.3.1.3.3 Die besondere Begriffsbildung in Bezug auf veränderte Objekte	102
Hütte, Rundhüttchen, Zelt und Iglu	102
Falle und Abenteuerbaum	102
II.3.1.4 Zusammenfassung des Experimentellen beim Bau der Hütte	103
II.3.1.4.1 Allgemeines Schema der experimentellen Handlungen in der Lichtung	104
II.3.1.4.2 Das Schema der experimentellen Handlungen bei „Abenteuerbaum“ und „Falle“	105
II.3.1.5 Ästhetische Erfahrungen beim Hüttenbau im Wald	106
II.3.1.5.1 Ästhetische Erfahrungen beim Bau des Gartens und der Entdeckung der Falle	107
II.3.1.5.2 Die Hütte als Ausdruck ästhetischer Erfahrung	110
II.3.1.6 Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald	111
II.3.2 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse der Entstehung der „Falle“ (Videoanalyse unter Zuhilfenahme von Standbildern)	117
II.3.2.1 Beschreibung der Bilder	118
II.3.2.1.1 Die erste Aufnahme	118
II.3.2.1.2 Die zweite Aufnahme	118
II.3.2.1.3 Die dritte Aufnahme	118
II.3.2.1.4 Die vierte Aufnahme	119
II.3.2.2 Detailanalyse des zweiten Bildes	119
II.3.2.3 Detaillierte Deutung des vierten Bildes	120
II.3.3 Phänomenologische Textinterpretation des Projekts „Reifenaktion“	122
II.3.3.1 Die Bedeutung der Orte	122
II.3.3.1.1 Silo und Hügel	123
II.3.3.1.2 Feld und Acker	123
II.3.3.1.3 Das Feld	123
II.3.3.1.4 Der Acker	124
II.3.3.1.5 Acker und Feld als Symbole für Arbeit und Ausbreitung	124
II.3.3.1.6 Die Bedeutung des Schmutzes des Ackers	124
Der Schmutz als Mittler	125
Der Schmutz als Mittel zum Eintauchen in eine andere Welt	125
II.3.3.2 Die Prozesse bei der Reifenaktion	126
II.3.3.2.1 Laufen, Gehen und die Bedeutung der Entfernung	126
II.3.3.2.2 Schauen und Sehen	127
II.3.3.2.3 Denken und die Bedeutung der ersten Ideen	128
II.3.3.2.4 Zielungerichtete, gedachte Aktionen	128
II.3.3.2.5 Zielgerichtete, gedachte Aktionen	129
Der große Turm	129
Fußstapfen, Männchen, Figur, Gesicht und der Bezug zum menschlichen Körper	130
II.3.3.3 Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug	130
II.3.3.3.1 Zielungerichtete ausgeführte Aktion – Der Reifenweitwurf	130
II.3.3.3.2 Zielgerichtete ausgeführte Aktionen	132
Die zunächst falsche Beschreibung des Objekts	133
Das Aufräumen und Abbauen	134
Der Turm	135
Das Herz neben dem Schriftzug	135
II.3.3.4 Zusammenfassung und Kategorisierung des Experimentellen bei der Reifenaktion	136
II.3.3.5 Ästhetische Erfahrungen bei der Reifenaktion	138
II.3.3.6 Analyse des Gruppenverhaltens während der Reifenaktion	140
II.3.4 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern) des „Reifenweitwerfens“	143
II.3.4.1 Beschreibung der vier Aufnahmen	144
II.3.4.2 Detaillierte Analyse von zwei Einzelbildern	147
II.3.4.2.1 Das dritte Bild	147
II.3.4.2.2 Das vierte Bild	147
II.3.4.2.3 Gegenüberstellung zwischen drittem und viertem Bild	147
II.3.5 Phänomenologische Textinterpretation des Einzelprojekts „Regenschutz für die Pustebblume“	149
II.3.5.1 Analyse der für das Experimentelle relevanten Textstellen	150
II.3.5.1.1 Die Sinnes-Eindrücke und die Versenkung	150
II.3.5.1.2 Herstellung der Analogie von Pflanze und Mensch	151
II.3.5.1.3 Der Schutz als Reaktion auf die natürliche Wandlung des Löwenzahns	151
II.3.5.1.4 Die Phase des Ausprobierens	152
II.3.5.1.5 Die Fertigstellung des Werkes	153

II.3.5.1.6 Gegensatz und Gemeinsamkeit von Löwenzahn und Pappe	154
II.3.5.2 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Handlungen beim Regenschutz für die Pusteblume	154
II.3.5.3 Die ästhetische Erfahrung bei der Herstellung des Regenschutzes für die Pusteblume	155
II.4 Strukturierung der Unterrichtseinheit in der Unterstufe (7. Jahrgangsstufe)	156
II.4.1 Konkretes Untersuchungsdesign und geplanter Ablauf	156
II.4.1.1 Der Rahmen	156
II.4.1.2 Inszenierung	157
II.4.1.3 Initiierung	157
II.4.2 Realisierter Verlauf	157
II.4.2.1 Der Rahmen	157
II.4.2.2 Initiierung	158
II.5 Phänomenologische Textinterpretation der Unterrichtssequenz der 7. Klasse	158
II.5.1 Christophs „Männchen“ bzw. „Wesen“	159
II.5.1.1 Der Entstehungsprozess des Werkes	159
„als erstes hab´ ich mir so ein bisschen Besteck genommen“	159
„dann hab´ ich mir gedacht“	160
„zuerst wollt´ ich diese Arme mit Tusche machen“	160
„dann hab´ ich mir gedacht, das ganze Männchen könnte man ja auch komplett aus so Essutensilien gestalten“	161
„hab´ ich einfach mal drauflos gebastelt“	162
„und da sind so im Lauf´ der Zeit so ein paar Sachen entstanden“	163
II.5.1.2 Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse	165
II.5.1.3 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Handlungen bei Christoph	166
Das Interagieren zwischen Persönlichkeit und Unpersönlichkeit	166
Wechselspiel zwischen Handlung und Planung	167
II.5.1.4 Ästhetische Erfahrungsprozesse bei Christoph	167
II.5.1.5 Einflüsse des unterrichtlichen Settings	169
Soziale Einflussfaktoren und gruppendynamische Prozesse	169
Schulisch-institutionelle Einflussfaktoren	171
II.5.2 Jans Werk zwischen „Konstruktion“ und „Wirrwar“	172
II.5.2.1 Der Entstehungsprozess von Jans Werk	174
Das Wort „einfach“ in Kombination mit Verben des praktischen Tuns	175
Das Kontrastpaar „unordentlich“ – „geordnet“	177
Unvereinbarkeiten und Zwiespältigkeiten in Kombination mit „einfach“	178
Erste Interpretationsmöglichkeit	179
Zweite Interpretationsmöglichkeit	180
Unpersönlichkeit der Handlung	181
Die Sequenzialität des Denkens	182
Schauen und Machen	182
„machen“	184
„ausschauen“	184
Ausschauen und Adverbien	185
„machen“ und „ausschauen“	185
Präsenz von Lagebestimmungen	186
Der Kontrast zwischen „Boden“ und „hoch hinaus“	186
II.5.2.2 Zusammenfassende Kategorisierung des Experimentellen bei Jan	187
II.5.2.3 Die ästhetische Erfahrung in Jans Arbeitsprozess	189
II.5.2.4 Einfluss des Unterrichtssettings	191
Soziale Einflussfaktoren	191
Einflüsse durch den Lehrer und die Unterrichtsmaterialien	192
II.5.3 Pauls Werkzeug	194
II.5.3.1 Den Zeichenvorgang fokussierende Termini	195
II.5.3.2 Die Bezeichnungen, die das Stadium des Fortschritts markieren	195
II.5.3.3 Union von Produkt und Prozess bei Pauls Werk/ Werkzeug	196
II.5.3.4 Die Bedeutsamkeit der verschiedenen Präpositionen und Verbpräfixe	196
herum (rum-)	197
aus- ; raus-	198
auf (drauf-)	199
in (drin, rein-) und zusammen-	200
II.5.3.5 Das Werkzeug Pauls als Symbol für experimentelles Handeln	202

II.5.3.5.1 Die Wortbedeutung von „Sternwerfer“	202
Grammatikalische Charakteristika	202
Gegenüberstellung der Wortbedeutungen von „Sternwerfer“ und „Zufall“ und die Komplementarität zwischen aktivischen und passivischen Elementen	203
II.5.3.5.2 Die Funktionsweise des Werkzeugs als Sinnbild für experimentell-zufälliges Handeln	204
II.5.3.5.3 Der Sternwerfer in seinen weiteren Entwicklungsstadien	206
Das Verb „funktionieren“ und das Unvorhersehbare	208
Charakteristika der „Zeichnungen“ des Sternwerfers	209
„besser“ als Indikator für Progression	209
Die Relation von Punkt, Linie, Fleck/Klecks auf der einen und die verschiedenen Handlungsvarianten auf der anderen Seite	211
Die Punkte im Kontrast zum Fleck	212
Die Linie als Sinnbild für eine lineare Handlungsprogression	213
II.5.3.6 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Vorgänge	214
II.5.3.7 Ästhetische Erfahrung	215
II.5.3.8 Einflüsse auf Pauls Arbeit durch das experimentelle Unterrichtssetting	217
II.5.3.8.1 Soziale Einwirkungsfaktoren	217
II.5.3.8.2 Einflüsse des schulischen kunstunterrichtlichen Settings	218
II.5.3.9 Fazit der von Paul geschilderten unterrichtlichen Situation	220
II.5.4 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mittels Standbilder) des „Sternwerfers“ von Paul	221
II.5.4.1 Beschreibung der kompletten Bilderserie	221
II.5.4.2 Einzelbeschreibung und Analyse von zwei Aufnahmen	222
II.5.4.2.1 Das zweite Bild	222
II.5.4.2.2 Das dritte Bild	224
Teil III Fazit	225
III.1 Inhaltliches Resümee	225
III.1.1 Abstraktes Erklärungsmodell für die Beziehung von experimentellem Handeln und ästhetischer Erfahrung	226
III.1.2 Der Reifenweitwurf als Illustration eines Strukturschemas experimenteller Handlungen und ästhetischer Erfahrungsprozesse	230
III.1.2.1 Unpersönlichkeit im experimentellen Schaffungsprozess	234
III.1.2.2 Die Bedeutung von Hindernissen in experimentellen Prozessen	235
III.1.3 Der „Sternwerfer“ als Sinnbild für Experiment und Ästhetische Erfahrung	235
III.1.3.1 Zusammenfassung des Kontingenzbegriffs in Bezug auf die inhaltlichen Ergebnisse	237
III.1.3.2 Die Beziehung von oben und unten als Strukturelement von Experiment und ästhetischer Erfahrung	239
III.2 Forschungsmethodische Reflexion	241
III.2.1 Fazit zur Materialerhebung	241
III.2.2 Resümee in Bezug auf die Materialaufbereitung	242
III.2.3 Zusammenfassung in Bezug auf die Materialauswertung	243
III.2.4 Reflexion der eigenen Rolle als Forscher	245
III.3 Kunstdidaktische Konsequenzen	246
III.3.1 Gestaltung der Rahmenbedingungen des kunstunterrichtlichen Settings	247
III.3.1.1 Konsequenzen, die sich aus dieser Studie ergeben	247
III.3.1.2 Forderungen	249
III.3.2 Unterrichtsplanung, -themenstellung und -inhalte	250
III.3.2.1 Didaktische Folgerungen	250
III.3.2.2 Forderungen	251
III.3.3 Die Unterrichtsführung durch die Lehrperson	252
III.3.3.1 Schlüsse aus dieser Studie	252
III.3.3.2 Forderungen	253
III.3.4 Die Bedeutung der Sozialform	254
III.3.4.1 Konsequenzen, die aus dieser Studie resultieren	254
III.3.4.2 Forderungen	255
III.4 Weiterführender Forschungsbedarf	255
Literaturverzeichnis	257

Anhang -----
Bildanhang -----
Textanhang -----

Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht

Kurzpräsentation der Untersuchung

Experiment und ästhetische Erfahrung, zwei grundlegende Faktoren von Kunstunterricht, werden einzeln, aber auch in ihren sich bedingenden Wechselbeziehungen, ausgehend von ihrer Bedeutung in der bildenden Kunst und der Kunstdidaktik, erforscht. Verschiedene Ausprägungen von kunstunterrichtlichen Prozessen in unterschiedlichen Klassenstufen werden unter diesen Vorzeichen qualitativ empirisch untersucht und unter Zuhilfenahme phänomenologischer Analyseverfahren interpretiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Experimentieren bestimmte Voraussetzungen, wie Zielorientierung oder das potentielle Auftreten von Hindernissen in sich begreifen muss. Grundsätzlich konnte rekonstruiert werden, dass die Charakteristiken von Experiment und ästhetischer Erfahrung bedeutsame Ähnlichkeiten aufweisen. Daraus geht unter anderem hervor, dass das Experimentelle als unverzichtbares Strukturmerkmal zur ästhetischen Erfahrung gehört. In Bezug auf die pädagogischen Einflussmöglichkeiten kann man resümierend festhalten, dass diese eine signifikante Rolle einnehmen.

Teil I Forschungsfokus und theoretische Grundlagen

I.1 Einführende Überlegungen und Eingrenzung des Themas

I.1.1 Eine exemplarische Situation aus der Kunstunterrichtspraxis

Experimentelle Verfahren und ästhetische Erfahrungen sind Merkmale von Kunstunterricht. Folgende exemplarische Begebenheit aus meiner Kunstunterrichtspraxis brachte mich auf die Spur der zentralen Aspekte der weiter unten umrissenen Forschungsfragen. Diese einführenden Überlegungen dienen der Annäherung an eine empirische und „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin zit. in: Truschkat, Kaiser, Reinartz 2005 [9]) sowie der Eingrenzung des Themas.

In dieser Unterrichtseinheit wurden die Schülerinnen und Schüler einer sechsten Klasse (Gymnasium) aufgefordert, im Rahmen eines Bauprojekts mit Natursteinen und Mörtel ihre

Maurerwerkzeuge selbst herzustellen. U.a. sollten gemäß Lehrplan grundlegende Erfahrungen mit Architektur gesammelt werden. Doch daneben war ein angestrebtes Ziel des Unterrichts, das Erleben von Architektur zunächst am eigenen Leib mit allen Sinnen, und nicht, wie sonst üblich, auf kognitiver Ebene. Diese Erfahrungen wurden dann erst im weiteren Unterrichtsverlauf kognitiv erfasst. Das über die Architektur Erfahrene konnte auf diese Weise, meines Erachtens, intensiver verarbeitet werden. Die Phänomene „Experiment“ und „ästhetische Erfahrung“ stellten sich bei der abschließenden Reflexion mit der Klasse als bedeutsame Faktoren dieser Unterrichtseinheit heraus, und gaben einen Anstoß, diesem grundsätzlichen Thema, das über die Unterrichtsziele hinauswies, nachzuspüren.

Der Ablauf der beschriebenen Unterrichtseinheit war knapp dargestellt folgender: Die Schülerinnen und Schüler bekamen als einzige Anweisung, ein Maurerwerkzeug herzustellen, mit dem sie im weiteren Unterricht selber gerne arbeiten würden. Dazu wurden als Arbeitsmaterialien Stücke alten Holzes, einige Sägen und Messer zur Verfügung gestellt. Ich beobachtete überrascht, dass sich die Schülerinnen und Schüler wie entfesselt engagierten und nach nur zwei Stunden ihre Werkzeuge fertig gestellt hatten. Die Ergebnisse waren genauso frappierend, wie die Arbeitsintensität: Die Spachteln wiesen eine große Vielfalt auf und überzeugten durch ihren klaren, archaischen Ausdruck. Viele Schülerinnen und Schüler hatten im Herstellungsprozess mit den Widrigkeiten des Materials zu kämpfen und in einigen Fällen kam deshalb ein relativ schmaler Holzstreifen mit Griff heraus, mit dem die Betreffenden aber genauso gern arbeiteten, wie die Schülerinnen und Schüler, die ihre Spachtel geschickt mit einer Steckverbindung versehen hatten.

I.1.2 Erste Reflexionen und Strukturierungen zur exemplarischen Unterrichtssituation

Die Schülerinnen und Schüler erlebten sowohl einen experimentellen, größtenteils unstrukturierten Umgang mit dem Material als auch eine produktive ästhetische Erfahrung, die von Nachhaltigkeit und Reife geprägt war. Diese erste und vorläufige – zunächst nur an einem alltagssprachlichen Verständnis orientierte – Einschätzung möchte ich im Folgenden näher begründen.

Das **Experimentelle** liegt zum einen aufseiten der Lehrperson bei dieser Einführung der Unterrichtseinheit. Es wurden nur sehr reduzierte Hinweise zur Materialbearbeitung und keine expliziten Gestaltungsanstöße, etwa durch Zeigen antiker Maurerwerkzeuge, gegeben. Allein die inneren Bilder, die der Begriff „Spachtel“ bei den Schülerinnen und Schülern evozierte,

leiteten deren Arbeiten. Zum anderen lässt die intensive Arbeitsphase auf eine experimentelle Herangehensweise von Seiten der Schülerinnen und Schüler schließen. Denn ihr praktisches Vorgehen war in den Grundzügen von „Versuch und Irrtum“ geprägt, aber auch von Zufall und Unmittelbarkeit. So lag vor Beginn des Arbeitens mit dem Holz bewusst keine zeichnerische Planungsphase. Sämtliche Gestaltungs- und Nutzwertabwägungen über das Werkzeug fanden unmittelbar im Arbeitsprozess mit dem zur Verfügung stehenden Material statt. Vor allem im Plastischen wird dieser Prozess nicht selten als „Denken mit der Hand“ bezeichnet.

Eine **ästhetische Erfahrung** kann man bei den Schülerinnen und Schülern deshalb annehmen, da die überraschende Wahrnehmung der Materialeigenheiten direkt über die Sinne, vornehmlich durch die Reibung an den Widerständen und Unwägbarkeiten im doppelten Sinn erfolgte. Das Genusselement, ein weiterer Bestandteil ästhetischer Erfahrungen, war im Spielerischen der Tätigkeit und ihrer, für die Schülerinnen und Schüler gut nachvollziehbaren Distanz zum Schulalltag, enthalten. Nicht zuletzt drückte sich die Sinn-Erfahrung in der Herstellung plastischer Objekte im kulturellen Kontext aus, denn der Bau einer Behausung, zum Beispiel zum Zwecke des Wohnens, ist eine der ursprünglichsten Erfahrungen des Menschen und ein grundlegender Schritt von der Natur zur Kultur. Darüber hinaus kann der Gebrauch eines Werkzeugs, das nach persönlichen Nutzwertabwägungen und Gestaltungsvorstellungen kreiert wurde, als weiterer entscheidender Sprung in Richtung eines individuellen kulturellen Ausdrucks betrachtet werden. Die reflexive Einsicht in diesen kulturellen Kontext ergab sich im Unterrichtsgespräch, mit dem die Sequenz abgeschlossen wurde.

Die Nachhaltigkeit der ästhetischen Erfahrung, die in der anschließenden Anwendung des Werkzeugs erprobt werden konnte, ist eine reflexiv-praktische und eine emotionale. In der experimentellen Werkzeugproduktion wurden zahlreiche handwerkliche Fähigkeiten spielerisch im Selbstversuch erprobt, die später beim Bau mit den Steinen zielgerichtet zum Einsatz kamen.

Die emotionale Nachhaltigkeit zeigte sich in der gefühlsmäßigen Bindung an das Werkzeug: Die lieb gewonnenen Spachteln wurden in der ausgedehnten Bauphase, in der die Werkzeuge zum Einsatz kamen, stets sehr gut gereinigt, gepflegt und verbessert, was mit großer Wahrscheinlichkeit bei „anonymen“ Werkzeugen nicht der Fall gewesen wäre.

In der folgenden Forschungsarbeit sollen zum einen die verschiedenen Merkmale des Experiments, wie zum Beispiel die minimale Vorstrukturierung der Unterrichtssituation oder der Einfluss von Fehler- und Zufallsfaktoren in Bezug auf Kunstunterricht geklärt werden.

Gleichzeitig werden die Strukturelemente von ästhetischer Erfahrung, wie zum Beispiel das Überraschungsmoment, die Genussfähigkeit oder der Einfluss der Wahrnehmung untersucht. Es ist zudem beabsichtigt, mögliche neue, im Moment noch nicht absehbare Merkmale ästhetischer Erfahrung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Bedingungsfaktoren aus der Praxis des Kunstunterrichts empirisch zu ermitteln. Gleichzeitig sollen vor allem die Wechselbeziehungen zwischen experimentellen Verfahren und ästhetischen Erfahrungen erforscht werden. Im Vordergrund wird dabei die kunstdidaktische Frage stehen, wie durch experimentelle Verfahren der Zugang zu ästhetischen Erfahrungen erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht werden kann. Diese Elemente sollen anhand der Aufzeichnung und Analyse mehrerer praktischer Unterrichtssequenzen qualitativ empirisch erforscht werden.

I.2 Aspekte des aktuellen Stands der Forschung zum Experiment und zur ästhetischen Erfahrung in der Bildenden Kunst und im Kunstunterricht

I.2.1 Experiment

Im Wörterbuch werden zwei Bedeutungen des Begriffs „Experiment“ unterschieden. Experiment nennt sich zum einen ein „wissenschaftlicher Versuch, durch den etwas entdeckt, bestätigt oder gezeigt werden soll“, aber auch ein „(gewagter) Versuch, Wagnis“ oder ein „unsicheres Unternehmen“ (Duden 2000, S. 352).

Die erstgenannte Bedeutungsausprägung bezieht sich mehr auf das „Experiment“, das einen statischen Versuchsaufbau impliziert, ähnlich wie beispielsweise in der Physik, bei dem der Rahmen und die Komponenten bekannt sind. Die Ergebnisse sind relativ offen und können durch Variation der Bausteine des Experiments verändert werden. Verschiedene Situationen werden durchgespielt.

Der zweite Sinngehalt begreift ein deutlich ausgeprägtes dynamisches Element in sich. Die Bezeichnung „Experimentieren“ erscheint daher hier sinnvoller und exakter, da durch das substantivierte Verb die Konnotationen von Tätigkeit und Flexibilität deutlicher zu Tage treten. Bei einem so verstandenen Experiment sind die Bestandteile im Regelfall ebenfalls nicht unbekannt. Es werden aber sowohl bei den Rahmenbedingungen, als auch bei den Komponenten mehr Kombinationsmöglichkeiten ausprobiert. Außerdem können noch, bis dahin nicht bekannte Faktoren beim „Experimentieren“ hinzugezogen werden. Aus diesem Grund ist die Streubreite der Ergebnisse größer. Es ist nicht einmal sicher, dass am Ende ein Resultat steht. Die zwei Arten von „Experiment“ unterscheiden sich schließlich sehr stark im

Umfeld, in dem sie vonstatten gehen. Während das Laborexperiment von der Welt abgetrennt auf einem explizit dafür eingerichteten Terrain vollzogen wird, findet das freie Experimentieren nicht separat, sondern in der jeweiligen Lebenswirklichkeit mitgänglich statt. Selbstverständlich ergeben sich an vielen Stellen Überschneidungen zwischen den beiden oben definierten Begriffen. So entwickelt sich häufig aus einer fixen Experimentanordnung das flexiblere Experimentieren und umgekehrt.

Im Folgenden sollen die Ausführungen, die die oben ausgeführten Bedeutungsrichtungen von Experiment betreffen, zunächst Bezug nehmen auf das Experimentelle in der bildenden Kunst. Dann wird das Experiment im Kontext der Kunstdidaktik fokussiert. Innerhalb dieser beiden Bereiche sollen einige der wichtigsten Bedingungsfaktoren von Experiment aufgezeigt und knapp erörtert werden: die Bedeutung von Werkzeugen und Material, die Prozesshaftigkeit und schließlich, vor allem für die Kunstpädagogik essentiell: die (Weiter-) Führung des Experiments hin zu einem bildnerischen Ergebnis.

Zuvor müssen jedoch zwei wesentliche Termini, die als Grundlagen die innere Struktur des Experiments wesentlich beeinflussen, geklärt werden, nämlich Kontingenz und Zufall.

I.2.1.1 Kontingenz

In der Statistik, der Soziologie und der Philosophie hat der Begriff der Kontingenz eine fundamentale Bedeutung. Mit Kontingenz – von „*spätlateinisch ‚Möglichkeit‘*“ – ist „allgemein das nicht Notwendige und nicht Unmögliche, das auch als das Zufällige (das eintreten kann, aber nicht muss)“ gemeint (<http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Kontingenz&oldid=122220>).

In der Philosophie existiert eine Reihe von Abhandlungen, die verschiedene fundamentale Aspekte von Kontingenz beleuchten. Das Kontingenzverständnis, das dieser Studie zu Grunde liegt, deckt sich weitgehend mit den Ausführungen des amerikanischen Philosophen und Vertreters des Neopragmatismus Richard Rorty. In seinem Werk „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (Rorty 1992) erläutert er essenzielle Überlegungen zur Kontingenz in Bezug auf die Sprache, das Selbst und das Gemeinwesen. In diesem Zusammenhang werden von ihm das vom Menschen verwendete Vokabular, die Entwicklung des eigenen Daseins und der sozialen Umwelt als kontingenten Prozessen unterworfen, angesehen.

Die Grundlage für das Verständnis der Kontingenz der Sprache und von Richard Rortys allgemeinen Kontingenzbegriffs ist seine Ansicht, „daß Wahrheit eher gemacht als gefunden wird“ (Rorty 1992, S. 27). „Die Versuchung, nach Kriterien zu forschen, ist eine besondere

Ausprägung der allgemeineren Versuchung, sich die Welt oder das menschliche Selbst im Besitz einer immanenten Natur, eines Wesens zu denken“ (Rorty 1992, S. 26). Richard Rorty erteilt der Behauptung, „daß die Welt oder das Selbst eine immanente Natur besitzen“, und dass diese lediglich gefunden werden muss, eine klare Absage (Rorty 1992, S. 28). Im Hinblick auf die Darstellung dieses Umstands mit Hilfe von Sprache spricht Richard Rorty von „Neubeschreibungen“ (Rorty 1992, S.28). Hierbei wird „mit verschiedenen Beschreibungen des selben Ereignisses“ jongliert „ohne zu fragen, welche von ihnen die richtige sei“. Neubeschreibungen werden als Werkzeuge angesehen und erheben nicht „den Anspruch, das Wesentliche entdeckt zu haben“ (Rorty 1992, S. 77). Neubeschreibungen im Sinne einer eigenen individuellen Metaphorik hält Richard Rorty für sinnvoller als „unter den vielen Sprachen eine auszuzeichnen“ (Rorty 1992, S. 27).

Jedoch sind, nach Richard Rorty, nicht nur die Beschreibungen unter Zuhilfenahme von Sprache kontingenter Natur, sondern sogar die Sprache selbst. Das bedeutet, sich „die Sprache der Kultur und Wissenschaft des zwanzigsten Jahrhunderts in Europa, als etwas zu denken, dessen Gestalt das Ergebnis einer großen Zahl schierer Zufälle ist. Unsere Sprache und Kultur sind ebenso zufällig, ebenso Ergebnis von tausend kleinen Mutationen, die Nischen finden (und einer Million anderer, die keine Nischen finden)“ (Rorty 1992, S. 42).

An das Ende seiner Ausführungen zur Kontingenz der Sprache stellt Richard Rorty ein Plädoyer gegen die Verabsolutierung verschiedener Größen wie „Wahrheit“ oder einer „Welt, die die Naturwissenschaft beschrieb“. Er spricht sich aus für die Anerkennung kontingenter Faktoren wie Zufall und Zeit und geht sogar soweit zu behaupten, „daß wir versuchen sollten, an den Punkt zu kommen, wo wir *nichts* mehr verehren, *nichts* mehr wie eine Quasi-Gottheit behandeln, wo wir *alles*, unsere Sprache, unser Bewußtsein, unsere Gemeinschaft, als Produkte von Zeit und Zufall behandeln. Diesen Punkt zu erreichen, würde, in Freuds Worten, heißen, ‚den Zufall für würdig halten, über unser Schicksal zu entscheiden‘“ (Rorty 1992, S. 50-51, Hervorhebungen im Original).

Konsequenterweise plädiert Richard Rorty in seinen Überlegungen zur Kontingenz des Selbst entsprechend, den Blick der „liberalen Ironikerin“ anzunehmen. Mit diesen Worten wird von ihm eine Person bezeichnet, „die der Tatsache ins Gesicht sieht, daß ihre zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse kontingent sind – nenne ich jemanden, der so nominalistisch und historisch ist, daß er die Vorstellung aufgegeben hat, jene zentralen Überzeugungen und Bedürfnisse bezögen sich zurück auf eine Instanz jenseits des raum-zeitlichen Bereiches“ (Rorty 1992, S. 14). Für das so eingestellte Selbst prägt Richard Rorty den Ausdruck

„Netzwerk“. Damit wird der Mensch charakterisiert „als Netzwerk von Überzeugungen und Wünschen“ (Rorty 1992, S. 32), bzw. als „Selbst, das ein Netzwerk aus Kontingenzen statt ein wenigstens potentiell wohlgeordnetes System von Vermögen ist“ (Rorty 1992, S. 66). Jedem Mensch wohnt aber trotzdem „seine idiosynkratische Inventarliste“ inne, also ein „individuelles Verständnis dessen, was möglich und wichtig ist“ (Rorty 1992, S. 53). Dies erinnert an die Spannung, die in der Philosophie festgestellt werden kann, nämlich „zwischen dem Streben nach Erschaffung des Selbst durch Erkenntnis von Kontingenz und dem Streben nach Universalität durch Überschreitung von Kontingenz“ (Rorty 1992, S. 56). Diskontinuitäten treffen hier auf die „großen Kontinuitäten – des unvergänglichen, ahistorischen Lebenszusammenhanges“ (Rorty 1992, S. 57). Nach Friedrich Nietzsche sind wir Menschen „dazu verurteilt, unser bewusstes Leben lang zu versuchen, der Kontingenz zu enttrinnen, statt sie (...) anzuerkennen und uns zu eigen zu machen“ (Rorty 1992, S. 61). Mit Nietzsche sollte jeder Mensch sagen können: „So wollte ich es!“. Siegreich ist ein menschliches Leben in diesem Sinne nur „insofern es überkommenen Beschreibungen seiner Existenz entrinnt und neue findet“, also eine idiosynkratische Formel zutage bringt (Rorty 1992, S. 62). Es ist demnach eine Bewegungsrichtung „weg vom Allgemeinen, hin zum Konkreten“ auszumachen. Diese führt gleichzeitig „weg von dem Versuch, notwendige Wahrheiten, unauslöschliche Überzeugungen zu finden, hin zu den idiosynkratischen Kontingenzen unserer je individuellen Vergangenheit“ (Rorty 1992, S. 69). Mit Sigmund Freud – auf den Richard Rorty in einem großen Teil seiner Ausführungen Bezug nimmt – tritt darüber hinaus hinzu, dass eine wie auch immer gestaltete zufällige Konstellation „den Ton eines Lebens bestimmen“ kann. „Jede solche Konstellation kann ein unbedingtes Gebot aufstellen, dessen Befolgung ein Leben ausfüllen kann – ein Gebot, das, obwohl es höchstens einer einzigen Person verständlich sein mag, doch darum nicht weniger unbedingt ist“ (Rorty 1992, S. 74). Auch der Aspekt eines künstlerischen Schaffensprozesses, der im Rahmen des Bildes des Netzwerks individuell, kontingent und permanent vonstatten geht, wird von Richard Rorty erläutert. So sollte man sich „alles menschliche Leben als das immer unvollständige, dennoch manchmal heroische Neuweben eines solchen Netzes“ denken. „Wir werden das bewusste Bedürfnis des starken Dichters, das darin besteht, zu *zeigen*, bekanntzugeben, daß er keine Kopie und keine Replik ist, als eine Form des jedem von uns eigenen unbewussten Bedürfnisses sehen, sich mit der blinden Prägung zu versöhnen, die der Zufall ihm gegeben hat, sich durch Neubeschreibung dieser Prägung in Ausdrücken, die, wie marginal auch immer, doch seine eigenen sind, ein Selbst zu schaffen“ (Rorty 1992, S. 83, Hervorhebung im Original).

Produktive und rezeptive Kontingenz

Die oben angeführten philosophischen Einsichten Richard Rortys, in Kombination mit Vorgehensweisen in der Kunst, führten zur Herausbildung des Konzeptes der produktiven und rezeptiven Kontingenz, das innerhalb dieser Arbeit als neubeschriebenes Vokabular bevorzugt gebraucht wird. Die Erklärung ergibt sich aus einer Selbstbeschreibung des Schaffensprozesses durch den amerikanischen Künstler Jasper Johns. Er konstatiert, dass ihm beim Malen oft ein Fehler passiert. Wenn er diesen jedoch ohne den Versuch der Verbesserung anerkennt – so die Aussage Johns – sei es kein Zufall mehr (Johns nach Freitag-Schubert 1997, S. 13). Das bedeutet, Jasper Johns nimmt die Zufälligkeit innerhalb des Malens wahr, akzeptiert die zeitlich-zufällige Konstellation aber als Kontingenz in Rortys Sinne, ohne den Versuch der Korrektur oder Revidierung in die Richtung des „wahren“ Bildes. Andererseits ist Jasper Johns im gleichen Moment auch Akteur und Schaffender, der eine mehr oder weniger deutliche Vorstellung davon hat, wie das eigentliche Ergebnis seines Malakts aussehen soll. Sonst würde er nicht von einem „Fehler“ sprechen. Seine malende Hand versucht die Realisierung des „wahren“ Bildes, produziert jedoch, zusammen mit den Unwägbarkeiten, zum Beispiel des Materials, ein Zufallseignis (produktive Kontingenz), das im Nachhinein vom Kopf anerkannt und sogar als gewollt und geplant dargestellt wird (rezeptive Kontingenz). In den Worten Nietzsches wäre dies die erlösende Beschreibung, nämlich „Alles ‚Es war‘ umzuschaffen in ein ‚So wollte ich es!‘“ (Rorty 1992, S. 62).

Zufall

In Bezug auf die Etymologie ist das Wort „eine Bildung zum Verb **zufallen** ‚zuteil werden‘ (...). Bei den Mystikern des 14.Jhs. wurde es im Anschluss an lat. *accidens*, *accidentia* für ‚äußerlich Hinzukommendes‘ gebraucht. Daraus entwickelte sich die heutige Bedeutung ‚etwas, was nicht vorauszusehen war, was unerwartet geschieht‘“ (Duden 2001, S. 953, Hervorhebungen im Original). Meyers Lexikon definiert den Zufall in der Philosophie und Stochastik als etwas, „was ohne erkennbaren Grund und ohne Absicht geschieht, das Mögliche, das eintreten kann, aber nicht eintreten muss (Gegensatz: Notwendigkeit). – Während als **absoluter Zufall** etwas gilt, das weder durch sein Wesen notwendig (kontingent) noch durch eine Wirk- oder Zielursache eindeutig bestimmt ist (Indeterminismus), versteht man unter **relativem Zufall** meist das im Einzelnen wohl kausal bedingte, aber absichtslose, unvorhergesehene, unbestimmbare, plan- oder regellose Zusammentreffen beziehungsweise Eintreten von Dingen, Ereignissen u. a.“

(<http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Zufall&oldid=176027>).

Der Zufall in der bildenden Kunst

Wie im Kapitel zur Kontingenz bereits festgehalten, stellt der Zufall einen bedeutenden Einflussfaktor in der bildenden Kunst dar. „Der ‘schöpferische’ Zufall dürfte in der Kunst ebenso alt sein wie diese selbst: Der missglückte Meißelhieb, der versehentliche Pinselschlag haben allemal den Künstler auf unbeabsichtigte Wege genötigt, sein Konzept den veränderten Gegebenheiten anzupassen. So soll Michelangelo aus einem verhauchten Marmorblock zur eigenartigen Haltung seines David geleitet worden sein (...)“ (Holeczek 1992, S. 16). Der Zufall wird hier als Versehen betrachtet. Aber auch als Anregung fungiert er bis in die Renaissance und den Manierismus. Danach wird er Methode, die die Technik beeinflusst, wie beispielsweise bei Alexander Cozens, der seine Landschaften ausgehend von einem „beliebig oder zufällig gesetzten Tintenkleck“ aufbaute (Holeczek 1992, S. 17) (siehe Bildanhang Abb. 2, 3). Im Dadaismus wird der Zufall ein Mittel zum Selbstzweck und als schöpferisches Ereignis inszeniert. Der Dadaist Hans Arp gilt als einer der Pioniere der Inszenierung des Zufalls. Folgende Begebenheit ist von ihm überliefert: Er hatte mit Mühe eine Zeichnung angefertigt. Doch sie genügte ihm nicht. „Unbefriedigt zerriß Arp schließlich das Blatt und ließ die Fetzen auf den Boden flattern. Als sein Blick nach einiger Zeit zufällig wieder auf diese auf dem Boden liegenden Fetzen fiel, überraschte ihn ihre Anordnung. Sie besaß einen Ausdruck, den er die ganze Zeit vorher vergebens gesucht hatte. Wie sinnvoll sie dort lagen, wie ausdrucksvoll! Was ihm mit aller Anstrengung vorher nicht gelungen war, hatte der Zufall, die Bewegung der Hand und die Bewegung der flatternden Fetzen bewirkt, nämlich Ausdruck. Er (...) klebte sorgfältig die Fetzen in der vom ‚Zu-Fall‘ bestimmten Ordnung auf“ (Richter zit. in: Peez 1996). Es entstand das Werk „Collage mit Vierecken, nach den Gesetzen des Zufalls geordnet“ (Abb. 1). Nach Hans Richter, dem Chronisten der Dadaisten war der Zufall „das eigentliche Zentral-Erlebnis von Dada, (...) welches Dada von allen vorhergehenden Kunst-Richtungen unterscheidet“ (Richter zit. in: Holeczek 1992, S. 18). Zufall und Experiment übernehmen auch in weiteren, neueren Epochen der bildenden Kunst eine entscheidende Rolle. Sie werden im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

I.2.1.2 Das Experiment in der bildenden Kunst

In der bildenden Kunst spricht man von Experiment vor allem, wenn man sich auf künstlerische Handlungen bezieht, die sich mit Zufallsverfahren und offenen Zugängen zu den Mal- und Zeichenmaterialien beschäftigen, bzw. zu allen bildnerischen Verfahren, die in der Kunst Anwendung finden. So wurden und werden immer wieder experimentelle Techniken eingesetzt, um zu neuen Schöpfungen zu gelangen, wie in den Decalcomanien, Grattagen und Frottagen von Max Ernst, bei den zufälligen „Fallenbildern“ eines Daniel Spoerri, in einer Serie abstrakter Arbeiten von Gerhard Richter oder bestimmten Fotoserien von Ottmar Hörl.

Der Maler, Grafiker, Objektkünstler und Bildhauer Max Ernst wurde am 2. April 1891 in Brühl bei Köln geboren und starb am 1. April 1976 in Paris. Er begann „seine Laufbahn als führendes Mitglied der Kölner Dada-Gruppe (1919 bis 1922) und gehörte seit 1924 zu den vielseitigsten Vertretern des Surrealismus“ (Lexikon der Kunst 1994, S. 171). Zum Experimentieren äußert er sich folgendermaßen: „Meine Neugierde erwachte, und staunend begann ich, unbekümmert und voll Erwartung zu experimentieren. Ich benutzte dazu die gleichen Mittel, alle Arten von Materialien, die ich in mein Blickfeld bekam“ (Ernst zit. in: Holeczek 1992, S. 146). Max Ernst betont die inneren und äußeren Voraussetzungen für experimentelles künstlerisches Arbeiten: Eine wache, Geisteshaltung, die sensibel für Neues ist, aber auch gleichzeitig die externen Anregungen, in dem Fall die Materialien, die eine Art ungerichtete Aufmerksamkeit wecken. Auf praktische Weise setzte er diese Einstellung dadurch um, dass er verschiedene experimentelle Mal- und Zeichentechniken, wie das Abklatschverfahren oder die Frottage erfand und immer weiter perfektionierte. Stellvertretend hierfür kann das Bild „Das Auge der Stille“ stehen (Abb. 4). An vielen Stellen des Bildes ist „gut zu erkennen, dass Ernst mit dem Abklatschverfahren der Décalcomanie gearbeitet hat. Auf die mit Ölfarbe versehene Leinwand wird eine Glasplatte gedrückt, die man dann mit einer schnellen Bewegung wieder hochnimmt. Die so entstehenden Schlieren sind typisch für die Décalcomanie. Sie erinnern hier an Korallen auf dem Meeresgrund. In einem zweiten Schritt malt Ernst in die Farbschlieren hinein, lässt mit feinem Pinselstrich seltsame Räume und Landschaften entstehen“ (Kunst Bildatlas 2007, S. 58). Das bedeutet, dass Max Ernst das Ergebnis des Abklatschens einerseits anerkennt, denn er belässt große Teile in ihrem Aussehen so, wie sie nach dem Abheben der Glasplatte zu sehen sind. An anderen Stellen reagiert er auf die entstandene Gegebenheit dadurch, dass er mit einem feinen Pinsel Partien weiterentwickelt. Er führt gewissermaßen die Arbeit des Zufalls persönlich-individuell fort, indem er ihm neue Deutungen zuschreibt und diese auf malerische Weise sichtbar macht. Auf ähnliche Weise geht der Künstler bei der Frottage und Grattage vor. Bei der Frottage reibt der

Künstler unter dem Zeichenpapier liegende Strukturen ab. Max Ernst sah dieses Verfahren „als eine Möglichkeit an, die Fähigkeiten seines Geistes so zu steigern, dass sich neue Vorstellungen und Visionen einstellten. Das zielgerichtete Weiterbearbeiten ließ Gebilde entstehen, die an Pflanzen oder Tiere erinnern, aber doch ihre eigene Existenz besitzen“ (Kammerlohr Kunst im Überblick 2004, S. 426). Bei der Grattage wird „der Farbauftrag auf einer Fläche durch Abkratzen mit Spachteln oder anderen Werkzeugen teilweise wieder entfernt.“ Das zufällig Entstandene „unterwarf Max Ernst in einer zweiten Phase einem Malprozess. Er ging seinen Assoziationen nach“ und brachte diese bewusst zum Ausdruck (Kammerlohr Kunst im Überblick 2004, S. 426). Beispielhaft hierfür steht das Werk „Die ganze Stadt“ von 1935-37 (Abb. 5).

Im Gesamtwerk Daniel Spoerri zeigt sich das Experimentelle in erster Linie in seinen „Fallenbildern“ (frz. Tableau-Piège). Daniel Spoerri wurde 1930 in Galatz (Rumänien) geboren, von wo aus er über mehrere Stationen in die Schweiz gelangt. In Zürich und Paris absolviert er eine Tanzausbildung und kommt 1960 durch Zufall zur Kunst. „Bei der Zusammenarbeit mit dem schweizer [sic] Künstler Jean Tinuely (...) hat Spoerri die Idee, gefundene Gegenstände zusammenzustellen, zu fixieren und an die Wand zu hängen“ (Meisterwerke der Kunst 49/2001, S. 8). Auf diese Weise wurden die „Fallenbilder“ geboren, wie zum Beispiel „Kichkas Frühstück I“ von 1960 (Abb. 6). „Auf einem einfachen, etwas primitiv geschreinerten Stuhl liegt auf der Sitzfläche ein schlampig mit Packpapier (?) überzogenes Brett, das auf beiden Seiten ziemlich über den Stuhl hinausragt, wohl um die Stellfläche zu vergrößern. Darauf stehen, ohne erkennbare Ordnung, eine kleine Alukaffeekanne, eine angebohrte Milchdose, ein Trinkglas, eine Nescafe-Dose, eine schwer definierbare offenbar angesammelte Blechdose (Aufdruck SEL Cerebos), zwei Eierbecher, in denen noch die unteren Hälften der leergegessenen Eierschalen kleben, zwei tassenähnliche Gefäße, ein Trinkglas, ein Messer und zwei Eierlöffel (Chromargan) und ein winziger Tiegel mit den Resten von Frühstücks-Zigaretten“ (Meisterwerke der Kunst 49/2001, S. 8). Man kann sagen, dass die Gegenstände wie zu einer Art Versuchsanordnung arrangiert sind. Sie „fixieren vorgefundene Situationen, meist Tische nach der Mahlzeit, mit abgegessenen Tellern, umgefallenen Flaschen und überquellenden Aschenbechern, oder Arbeitstische in ihrer mitunter chaotischen Ordnung von Werkzeugen und Material“ (Holeczek 1992, S. 22f.). Spoerri spricht in diesem Zusammenhang von einer „Topographie des Zufalls“ (Spoerri in: Meisterwerke der Kunst 49/2001, S. 8), also einer Lagebeschreibung der zufällig stattgefundenen Vorgänge (Abb. 7, 8). Hier könnte man eine Entsprechung zu beiden Wortbedeutungen von Experiment finden: Die Assemblagen, die für den Betrachter

möglicherweise wie das „petrifizierte“ Endergebnis eines Laborexperiments anmuten, wurden im Prozess des vor der Fixierung abgelaufenen Experimentierens, so stark von zufälligen Prozessen gelenkt, dass sie auch der Wortbedeutung des unsicheren Unterfangens, dessen Ausgang und Endergebnis letztlich ungewiss ist, zugeordnet werden können. Daniel Spoerri umschreibt seine eigene Rolle mit der Bezeichnung „Handlanger des Zufalls“, weil „ich seine Leistungen, für die ich ja nicht kann, mit meinem Namen zeichne“ (Spoerri in: Holeczek 1992, S. 186).

Die genannten Beispiele experimenteller Ansätze und Einstellungen aus der bildenden Kunst unterscheiden sich jedoch: Daniel Spoerris Hauptanliegen liegt im Bannen eines zuvor von ihm nicht produzierten, banalen Ergebnisses (eine leichte Beeinflussung während des Experiments ist wohl doch anzunehmen, denn Spoerri saß mit an der Tafel und aß und trank), das er darüber hinaus durch die Platzierung an der Wand zum Kunstobjekt erhebt. Max Ernst hingegen tritt als agierender Experimentator auf, der großen Einfluss auf das experimentelle Endprodukt nimmt. Folglich ist der Künstler in dem einem Fall lediglich „Dingfestmachender“ oder manchmal Initiator, also ein am eigentlichen Prozess des Experiments in hohem Maße Unbeteiligter. Im anderen Beispiel ist er Akteur und mitunter Teil im Ablauf des Experiments. Man könnte im einen Fall von einem *re-agierenden Experimentieren* sprechen, im anderen vom *agierenden Experimentieren*. Ergänzend dazu muss angemerkt werden, dass eine unerlässliche Voraussetzung für diese Unterscheidung die Trennung zwischen dem Rahmen des Experiments und dem Experiment selbst, ist. Während der Vorbereitungsphase für das experimentelle Arbeiten und der Festlegung der Rahmenbedingungen trifft der Künstler nämlich sowohl im einen, als auch im anderen Fall wichtige, den späteren Ablauf des Experiments beeinflussende, Entscheidungen und agiert dementsprechend. Wenn man den Beginn des eigentlichen Experiments danach ansetzt, beispielsweise bei Daniel Spoerri in dem Moment, als die Tafel beginnt, lassen sich reagierendes und agierendes Experimentieren relativ klar voneinander abgrenzen.

Analog dazu findet man diese beiden Pole des Experimentierens in der zeitgenössischen Kunst bei Gerhard Richter und Ottmar Hörl. Gerhard Richter wurde 1932 in Walterdsorf (Oberlausnitz) geboren. Nach einem Studium an der Dresdner Kunstakademie siedelte er nach Westdeutschland über, wo seit etwa 1968 eine Reihe großformatiger, abstrakter Arbeiten entstand, die auf das Studium von Malstrukturen zurückgehen (Ingo F. Walther 2002, S. 742-743). Gerhard Richter, der die Arbeit in Serien bevorzugt, fertigte in den achtziger und Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts eine Folge sehr großformatiger, abstrakter Bilder. Im abstrakten Bild Nr. 567 (siehe Abb. 9) herrschen die Farbtöne Rot, Gelb und Blau

vor und explodieren gleichsam vor dem Betrachter. „Farbflächen, Farbbalken und Farbfetzen verflechten zu einem künstlichen Dschungel. (...) Zarte Farbverläufe und pastose Farbmassen, durchscheinende und deckende Partien verbinden sich. Pinsel, Bürsten und Rakel zeigen ihre Spuren. Farbe wird ein Objekt, das durch diese Werkzeuge vorgeführt und verändert wird, als solches in diesen verschiedenen Strukturen stehen bleibt und zeigt, wie es gemacht worden ist, welche Instrumente benutzt worden sind“ (Meisterwerke der Kunst 46/1998, S. 13). Was den Herstellungsprozess des Bildes angeht sagt Gerhard Richter selbst: „Ich beginne mit einem ganz weichen Grund, ein illusionistischer Bildraum, mit Rot, Gelb, Blau oder Grün. (...) Fertig ist es, wenn ich nichts mehr daran tun kann, wenn es mich übertrifft, also etwas hat, wo ich nicht mehr ganz mitkomme“ (Richter zit. in: Meisterwerke der Kunst 46/1998, S. 13). In diesem Zitat kommt deutlich zum Ausdruck, dass der Künstler den Fertigungsprozess seines Werkes in der Anfangsphase stark kontrolliert und beispielsweise ganz bewusst die Illusion eines Bildraums herstellt. Am Ende der Produktion des Bildes gibt er die Steuerung, der auf das Werk einwirkenden Prozesse mehr und mehr ab, bis er schließlich „nicht mehr ganz mitkommt“. Hier werden Parallelen zu Max Ernst offensichtlich, denn auch er begibt sich in eine Zwischenwelt zwischen bewusster Kontrolle und Zulassen des Zufälligen. Allerdings steht die bewusstere Steuerung bei ihm, im Gegensatz zu Richter, nicht am Anfang, sondern am Ende des Werkprozesses. Darüber hinaus werden auch in der Phase des Kontrollierens von beiden Künstlern Verfahren eingesetzt, die eine vollständige, willentliche Beherrschung unmöglich machen. Max Ernst bediente sich des Verfahrens der Decalcomanie, während Gerhard Richter erst verschiedene Farbschichten nacheinander aufträgt und diese mehr oder weniger mit den jeweils darunter liegenden – abhängig vom Grad der Trocknung – vermischt (siehe Abb. 10, 11, 12). Als Werkzeuge setzt er zudem oft riesige ungelenke Rakeln ein, die aufgrund ihrer unzulänglichen Kontrollierbarkeit den Farbauftrag zu einem Spiel mit dem Zufall werden lassen. Die aus den genannten Prozessen resultierenden Unwägbarkeiten lässt Gerhard Richter größtenteils bewusst gelten und nennt sie selbst eine „geplante Spontaneität“ (Richter zit. in: Ingo F. Walther 2002, S. 673).

Ottmar Hörl, geboren 1950 in Nauheim, realisiert seit 1978 national und international zahlreiche Ausstellungen, Ausstellungsbeteiligungen und Projekte im öffentlichen Raum, wie „Das große Hasenstück“ in Nürnberg aus dem Jahre 2003. In früheren Arbeiten geht er bewusst das Spiel mit dem Unkontrollierbar-Zufälligen ein. Das Konzept einiger seiner Fotoserien aus den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts ist folgendes: Fotoapparate werden aus großer Höhe, beispielsweise aus einem Wolkenkratzer oder Flugzeug auf den Boden

fallengelassen, während die Serienbildfunktion bis zum Aufschlag Fotos aufnimmt. Ottmar Hörl benutzt hierzu hochwertige Fotokameras der Marke Nikon, die mit Isolierbändern zugeklebt sind, damit sie beim Aufprall auf den Boden nicht aufspringen und der Film vorzeitig belichtet wird. Auf den Herstellungsprozess angesprochen, sagt der Künstler selbst in einem Vortrag, dass er auf diese Weise die Bildentwicklung delegieren möchte und sich als aktives Element bewusst aus dem Spiel nimmt. „Ich organisiere Ort, Raum und Zeitpunkt“, alles andere – bis auf den ersten Druck auf den Auslöseknopf der Kamera – überlässt er der Serienbildfunktion des Fotoapparats (Hörl zit. in: Holeczek 1992, S. 200). Ottmar Hörl lässt zum Beispiel bei seiner 25-teiligen Fotoserie „Die große Vertikale“, entstanden 1983, die Kamera in einem Treppenhaus fallen und liefert sie in ihrem *Fall* dem *Zu-Fall* aus (Abb. 13). Sie nimmt bis zu ihrem Aufschlag am Boden 2,5 Bilder pro Sekunde auf und hält diese auf dem Film fest. Innerhalb dieser Zufallsaufnahmen finden sich selbstverständlich immer manche, die man als „bildunwürdige“ Motive bezeichnen könnte. Ottmar Hörl nimmt diese verunglückten Bilder als Zufallsprodukte aber trotzdem in die Serie auf. Er erkennt diese unvermeidbaren Fehler des Experiments an.

I.2.1.3 Das Experiment in der Kunstdidaktik

Im Kontext der Kunstdidaktik werden dem „Experiment“ häufig gleiche oder ähnliche Merkmale zugewiesen, wie sie bereits im Bereich der bildenden Kunst aufgezeigt wurden.

Für die Fachdidaktik der Kunst führt Gunter Otto 1964 erstmals in seinem Buch „Kunst als Prozess im Unterricht“ das Experiment als wichtiges Kriterium seiner Didaktik an. Er rechtfertigt das Experiment und den unsicheren „Lösungsweg“, wenn er in diesem Zusammenhang festhält: „Unsere Überlegung gilt mindestens zum Teil auch für die Praxis der Arbeitsanweisungen in Form von „Spielregeln“. Dies sind im allgemeinen vor Beginn der Arbeit vom Lehrer zum Zwecke der Ausschaltung von Irrwegen und Erschwerungen erdachte Bedingungen, unter denen die Schüler häufig ohne wirkliche Einsicht in den Sinn jener Bedingungen arbeiten. (...) Die Gefahr aller „Spielregeln“ besteht darin, daß sie die Möglichkeit des In-die-Irre-Gehens, des fruchtbaren Irrtums, des Lernens aus Versuch und Irrtum, ausschalten zugunsten der vorschnellen „Sicherung“ des gute Ergebnisses“ (Otto 1969, S. 31).

Gunter Otto, der die Bedeutung des Experiments für den Kunstunterricht hier primär mit dem hohen Stellenwert des Experiments für die damalige Gegenwartskunst der 1960er Jahre begründet, jedoch kein konkretes Beispiel aus dem Kunstunterricht zum Thema anführt, teilt

das Experiment in zwei Ebenen: Die erste nennt er die „Provokation des Materials“ und „das probierende, suchende, auf Material und Technik gerichtete Bemühen“, die zweite umschreibt er mit den Worten: „die Antwort der Wirklichkeit des Bildes zulassen“, bzw. „die Bereitschaft, sich dem Entstehenden gegenüber abwartend zu verhalten. Auch und gerade Absichtslosigkeit und Abwarten ist ein experimentelles Verhalten. Zur Versuchsanordnung kann gehören, zunächst nichts einzuengen, sondern das vorher nicht Gewußte, nicht Gesehene, nicht Gekannte zuzulassen“ (Otto 1969, S. 51f.).

Es fällt auf, dass Gunter Otto in den beiden zuletzt genannten Zitaten den Begriff „Zulassen“ gebraucht. Damit könnte die oben erwähnte „rezeptive Kontingenz“, die den Zufall „nachträglich“ anerkennt, gemeint sein. Gleichzeitig bezieht Gunter Otto sich auf das Element des anregenden Materials, das schon bei Max Ernst angemerkt wurde. Gunter Otto, der dem Material eine bedeutsame Rolle zumisst, schränkt aber ein, dass das Material allein nicht zu künstlerischen Produkten führen kann. Beim Material bezieht er sich auf die „stofflichen Mittel des Gestaltungsvorganges“ (Otto 1969, S. 44). „Jedes Material hat eine stimulierende und insofern auch eine den Künstler provozierende Wirkung. Weil es im künstlerischen Prozeß antwortet, ist es der Partner des Malers, des Bildhauers“ (Otto 1969, S. 49).

Daneben sind für ihn das Prozesshafte und die Wechselwirkungen zwischen Material und Prozess das Entscheidende (Otto 1969, S. 49). Die besondere Einstellung des Menschen, „der die Eigentümlichkeiten des Materials und seiner Reize erkundet, erkennt und auswertet“ kommt hinzu (Otto 1969, S. 49).

An dieser Stelle wird der Schwerpunkt auf experimentelle Aktion und Produktion gelegt. Experimentieren beruht demnach bei Gunter Otto „auf der Bereitschaft, sich mit Neuem einzulassen und der Fähigkeit, die eigenen Versuche zu beobachten und zu steuern. Neues Material fordert möglicherweise neue Behandlungsweisen, bietet neue optische Eigenschaften, löst neue Reize aus“ (Otto 1969, S. 49-50). Darüber hinaus wird das Experiment als „subjektives Verhalten (Experiment) gegenüber den Mitteln“ beschrieben (Otto, 1969, S. 56).

Gunter Otto spricht in diesem Zusammenhang vom rational kontrollierten Experiment, das „auch Spielräume für emotionale Impulse“ zuließe, aber keinesfalls in „rauschhaftes Schaffen“ verfallen darf (Otto 1969, S. 50). Ganz im Gegenteil, wie der Autor an einer Bildanalyse demonstriert: „Das Experiment schließlich ist die Position, von der her eine solche bildnerische Organisation zu erklären ist. Sie entsteht nicht spontan, aus Zufall oder im Affekt, sondern in einer langen Reihe von Versuchen über dasselbe Thema, mit verschiedenen Materialien, andersartigen Mitteln, unterschiedlichen Punktgrößen,

wechselnden Formaten usw.“ (Otto 1969, S. 60). Das lässt vermuten, dass sich Gunter Otto hier auf das Laborexperiment bezieht, denn es „ist weniger ein Manipulieren als eine bedachte Selektion aus vorliegenden Erfahrungswerten“ (Otto 1969, S. 60). Verstärkt wird dieser Eindruck durch seine Feststellung: „Zum Experimentieren gehört die Fähigkeit, Probleme erkennen, Versuchsanordnungen erlassen, Fehlerquellen ausschalten, Begrenzungen ertragen zu können“ (Otto 1969, S. 50). Weiter unten im Text bemerkt er jedoch „daß im Experiment sowohl rationale, berechenbare, kontrollierbare Momente (...) als auch affektive, den Zufall betonende, das Unwillkürliche und Spontane pflegende Züge aufgehoben sind“ (Otto 1969, S. 50).

Zur Weiterarbeit am ersten experimentellen Impuls, auf die weiter unten noch genauer eingegangen wird, sagt Gunter Otto, dass das ungestüme, wilde Agieren erlaubt und Teil des Konzepts sein könne, doch danach solle „die klärende Reflexion“ eintreten und „formale Entscheidungen“ sollten getroffen werden (Otto 1969, S. 51). Das lässt den Schluss zu, dass Gunter Otto zwar ein anfängliches chaotisches, eher affektiv orientiertes Schaffen zulässt, eine anschließende kognitiv-kontrollierende Phase aber für unabdingbar hält.

Seine Denkansätze zum Experimentieren und dessen Prozesshaftigkeit gelten nicht nur für die bildende Kunst, auf die er sich im Besonderen bezieht, sondern können auch auf die Kunstdidaktik übertragen werden. „Experiment, Überraschung und Zufall stellen für Otto die seit 1995 immer wieder betonten Gemeinsamkeiten zwischen Pädagogik und dem Ästhetischen her. Denn ästhetische und pädagogische Prozesse zeichneten sich gleichermaßen durch ein hohes Maß an Nichtvorhersehbarkeit, von nicht festgelegten Verlaufsfiguren, von Unbestimmtheitsgraden hinsichtlich ihrer Ergebnisse aus“, stellt der Kunstpädagoge Georg Peez hierzu fest (Peez 2002, S. 24).

Der Kunstpädagoge Pierangelo Maset zeigt die Verknüpfung zwischen Experiment und Didaktik in ähnlicher Weise auf. In seinen Ausführungen, in denen er sich explizit auf Gunter Otto bezieht, schlüsselt er den experimentellen Prozess in Bezug auf die Didaktik auf. Die Grundvoraussetzung dafür ist „das *Objekt*“, das „eine entscheidende Rolle im Experiment und im Prozeß spielt, denn das Subjekt *muß* mit dem ästhetischen Material in irgendeiner Weise operieren, um experimentieren und prozessieren zu können“ (Maset 1997, S. 463). Folglich kommt es „nicht nur auf das Subjekt an, das das Experiment oder den Prozeß lenkt und regelt. Es kann der Fall eintreten, *in dem das Objekt das Subjekt lenkt und regelt*“. Objekt und Subjekt vermischen sich zuweilen ununterscheidbar, „indem sie ein *Gefüge* bilden“. Noch präziser betrachtet „kommt man nicht umhin, das Gefüge um das *Trajekt* zu erweitern, denn dasjenige, das im Prozeß eine Strecke darstellt, eine Bewegungsrichtung ausfüllt oder eine

Geschwindigkeit vorgibt, ist in den Kategorien von Subjekt und Objekt keineswegs enthalten. (...) In einem Subjekt-Objekt-Gefüge ist das *Trajektive* aber ein ebenso wichtiger Bestandteil wie es das Subjektive und das Objektive sind (Maset 1997, S. 464).

Die Prozessorientierung zieht eine „grundsätzlich experimentelle didaktische Haltung“ nach sich. „Bildung, Wissen, Lernen werden zu unabgeschlossenen, dynamischen Kategorien“ (Maset 1997, S. 461-462). Der offene Prozess des Unterrichts bedeutet für Pierangelo Maset „die Hinwendung zu unterrichtlichen Verfahren, die in gleicher Weise situationsangepaßt, offen unabgeschlossen, nicht ohne weiteres formalisierbar sind. (...) Nur wenn wir die Dynamik des Unterrichtsprozesses zulassen, können wir dem Schüler jenen offenen Horizont schaffen, der sich in eine wandelnde Welt hinein auszuweiten vermag“ (Maset 1997, S. 461). Wie Gunter Otto spricht hier Pierangelo Maset vom „Zulassen“ der ablaufenden und sich anbahnenden Prozesse. Didaktisch ergeben sich daraus weit reichende Konsequenzen. Pierangelo Maset plädiert beispielsweise für „eine grundsätzlich experimentelle didaktische Haltung“. „Der Didaktiker, der experimentell vorgeht, verwendet ästhetische Verfahrensweisen“ und hat die Fähigkeit von bewährten Verfahren abzurücken (Maset 1997, S. 461f.).

Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner, die sich weitgehend auf graphisch-experimentelle Verfahren bezieht, versucht einige wichtige Merkmale des Experiments im Kunstunterricht zu fixieren und stellt unter anderem fest, dass Sinnerfahrung und Emotionen grundlegend für das Experiment seien. Experimentelles Zeichnen versteht sie zum einen als Erprobung verschiedener zeichnerischer Techniken und Ausdrucksformen, aber auch als ganzheitliche Sinnerfahrung und Verfahren zur „Sensibilisierung der Sinne“ (Kirchner 2003, S. 4). Neben der Frage nach dem sinnvollen Einsatz von experimentellen Vorgehensweisen im Unterricht, geht Constanze Kirchner dem Problem der richtigen Weiterverarbeitung des im Experiment Erlebten nach. Wie soll, muss oder darf die professionelle (Weiter-)Führung des Experiments durch die Lehrerin bzw. den Lehrer aussehen? Neben dem Aspekt der Steuerung des Experiments, der hier zur Sprache kommt, warnt Constanze Kirchner vor der Gefahr der „Effekthascherei“, die beim Experimentieren sehr groß sei, da sich relativ einfach und schnell beeindruckende Effekte erzielen ließen, die aber manchmal über eine mangelnde intensive Auseinandersetzung, die über die rein sinnliche Verarbeitung und Reaktion hinausgeht, hinwegtäuschen könnten (Kirchner 2003, S. 6).

Der Medienpädagoge Bernd Schorb stellt, gemeinsam mit Niels Brüggem und Anja Hartung, in seinen Ausführungen im Rahmen einer Evaluation eines experimentell angelegten Modellprojekts wichtige Merkmale des Experiments von der Praxis her dar. Er plädiert dafür,

vorsichtig zu sein, die Intensität der im Experiment ablaufenden inneren Prozesse nach den gewohnten Kategorien zu bewerten. Denn die Auswirkungen eines eher unstrukturierten, experimentell ausgelegten Kunstunterrichts, bei dem sich Schülerinnen und Schüler „in einem möglichst authentischen Kontext mit einem Problem konfrontiert“ sehen, „zu dessen Lösung sie Wege finden sollen“, muss äußerst behutsam und vielschichtig interpretiert werden (Schorb u.a. 2005, S. 39).

In Bezug auf die Lernenden prägt ein Schlagwort seine Darstellungen: Selbstgesteuertes Lernen. „Georg Peez nutzt hierfür den Begriff ‚kunstunterrichtsspezifische Entstrukturierungen‘ (Peez 2002) und meint damit eine Offenheit im Unterricht, durch die Instabilitäten, Zufälle und Störungen zugelassen werden können“ (Schorb u.a. 2005, S. 39). Dabei kann es dazu kommen, dass die Experimentierenden bei ihrem selbstgesteuerten Handeln vom „Weg“ abkommen und zu einem ganz anderen Produkt gelangen. Oftmals gibt es beim Experimentieren Resultate zum Beispiel Zwischenergebnisse, die am Ende nicht verwertet werden. Doch die Bemühungen und der zeitliche Einsatz sind nicht umsonst sondern äußerst wertvoll, denn erst „die Gestaltung von Alternativen“ ermöglicht „anders zu sehen“ und zwischen Alternativen auszuwählen. Solche Entscheidungsprozesse sind nicht möglich, wenn schon von Beginn der Arbeit an, ein Lösungsweg festgelegt wird, sei dies von den PädagogInnen oder in einem Gespräch der TeilnehmerInnen untereinander“ (Schorb u.a. 2005, S. 46).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für das didaktische Handeln der Lehrenden. „In der Annahme, dass künstlerisch-kreative Prozesse und ästhetische Erfahrungen gerade dort zu finden sind, wo Irritationen, Mehrdeutigkeiten und Brüche mit Erwartungen stattfinden, müssen diese auch durch den pädagogischen Raum zugelassen werden“ und dürfen nicht durch eine zu sehr gelenkte Führung abgemildert oder gar verhindert werden (Schorb u.a. 2005, S. 39). Allenfalls eine gewisse „Orientierung“ muss den Experimentierenden gegeben werden (Schorb u.a. 2005, S. 40). Bernd Schorb ermutigt deshalb, beim Experimentieren neben dem Zulassen eines großzügigen zeitlichen Rahmens einen „Freiraum“ zu schaffen, innerhalb dessen ein „Sich-Lösen von Leistungserwartungen“ möglich ist. Denn „an Kinder und Jugendliche herangetragene Erfolgs- und Misserfolgserwartungen können kreatives Ausprobieren und Experimentieren behindern“ (Schorb u.a. 2005, S. 45).

Dies hat auch Auswirkungen auf die räumlich-physische Gestaltung des Lernorts. Er sollte so gestaltet sein, dass es keine Rolle spielt, wenn etwas schief geht. Der Autor regt an, den Lernraum, eventuell zusammen mit den Lernenden, zum Beispiel laborähnlich zu arrangieren, ähnlich wie bei einem wissenschaftlichen Experiment. Bestimmte Materialien und Werkzeuge

können zur Verfügung gestellt werden, während man andere bewusst vorenthält. Bei der Raumgestaltung sollte darüber hinaus der Aspekt der Ermöglichung der sozialen Interaktion im Auge behalten werden. „So sollte die Sozialform das gegenseitige Inspirieren, das gegenseitige Motivieren wie auch das Reflektieren der Zusammenarbeit ermöglichen“ (Schorb u.a. 2005, S. 48). Auf diese Weise wird das soziale Miteinander zur Führung durch das Dickicht der Möglichkeiten.

Die Kunstpädagogin Cornelia Freitag-Schubert weist den individuellen Lerner in seiner Selbstbestimmtheit als aktives und auch in gewissem Sinne unberechenbares Moment im experimentellen Prozess aus. Bei ihm als „Akteur“ (Freitag-Schubert 1997, S. 13), ebenso wie bei den Ausgangsmaterialien taucht immer wieder sowohl Vorhandenes, aber auch Unerwartetes und Unvorhergesehenes auf. Somit sind Mensch wie Material ständig Zufällen ausgeliefert. Diese teilt Cornelia Freitag-Schubert auf in Zufälle, die in nicht eigens dafür angelegten Experimenten passieren, und in aleatorische Verfahren, die schon von ihrer Anlage her den Zufall mit einbeziehen.

Der Zufall, den man in einer streng wissenschaftlichen experimentellen Versuchsanordnung versucht auszuschalten („in vitro“; Laborexperiment), kann beim Malen zum phantasiestiftenden Element werden. Aber nicht nur künstlerische Prozesse werden von nichtlinearen und unplanbaren Ereignissen gesteuert, sondern auch pädagogische Situationen sind durch sie geprägt. Es geht im Kunstunterricht daher oft um die Wahl der „Inszenierung des Zufalls“ (Peez 1996, S. 495). Hier lassen sich Parallelen zur bildenden Kunst, zum Beispiel zu den oben zitierten Initiierungen von Ottmar Hörl ziehen.

Die zufallsoffenen Vorstrukturierungen werden für die Schülerinnen und Schüler dann haltvoll, wenn sie helfen, vage vorgestellte Bildideen zum Ausdruck zu bringen und wenn die „inszenierten Konstellationen“ oder „Inszenierungen“ (Freitag-Schubert 1997, S. 15) ihren Fokus auf den Charakter des bloßen Anstoßes legen. Das Experiment muss danach aktiv weitergeführt werden, denn „ohne fortgeführten Dialog mit dem Entstehenden durch Strukturierungstätigkeit, ohne Annäherung an subjektiv Gewolltes“ bleibt das Experimentieren als „Zufallsklecks und Matschen (...) leer und belanglos“ (Freitag-Schubert 1997, S. 15). In der Unterrichtsplanung müssen u. a. Material, Werkzeug, Lernort und Zeitfaktor als Bedingungen des Experiments bedacht werden. Eine entscheidende Rolle werden hierbei dem Material und den Werkzeugen zugeschrieben, denn einige produzieren mehr Zufälle als andere. Gleichzeitig kann das Material aber auch überreizen und Irritationen erzeugen.

Für Sylvia Günther bedeutet das Experiment in der Kunstpädagogik in erster Linie kein bestimmtes Herstellungsverfahren künstlerischer Objekte, sondern eher eine innere Einstellung, die sie mit „einer wachen Erwartungshaltung“ umschreibt (Günther 2004, S. 39). Ebenfalls erwähnt sie die soziale Komponente des Experimentierens, wenn sie die ständige Reflexion im Arbeitsprozess, also „gemeinsames Artikulieren von Zwischenergebnissen, um nicht im Bereich bloßen Herumprobierens stecken zu bleiben“ (Günther 2004, S. 45), als gemeinschaftliches und persönliches Ereignis hervorhebt. „Dadurch, dass der Einzelne aus sich heraus zu seinem Thema findet, ‘innere Bilder’ visualisiert, ist auch ein Stück weit Selbsterfahrung damit verbunden. Weiterhin wird durch das Finden von Ordnungen in scheinbar chaotischen Kontexten die Wahrnehmung sensibilisiert und im Ausformulieren einer Bildidee das gestalterische Bewusstsein geschärft“ (Günther 2004, S. 45). Dies bedeutet, dass erst durch die Reflexion eine innere Verarbeitung und damit ein Erfahrungsprozess stattfindet. Allgemein stellen für Sylvia Günther „Neugierde und Wissbegier“, „Suche nach Widerstand“, „Momente von Überraschung und Spannung“ und die „Ungewissheit des Ausgangs“ (Günther 2004, S. 39) weitere wichtige Bedingungelemente des Experiments dar. Der Kunstpädagoge Oliver M. Reuter misst der Neugier und dem Interesse ebenfalls eine bedeutsame Rolle beim Experimentieren bei. In seiner unlängst publizierten Abhandlung „Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern“ bezieht Oliver M. Reuter sich explizit auf das Experimentieren von Schülerinnen und Schülern in der Schule. Die Veröffentlichung will eine „Grundlage bilden für eine Implementierung des kindlichen Experimentierens in fachdidaktische Überlegungen und Konzeptionen“ (Reuter 2007, S. 22). Oliver M. Reuter legt in seiner Studie eine grundlegende theoretische Basis zur Aufschlüsselung verschiedener, beim Experimentieren ablaufender Vorgänge. Er setzt das Experimentieren in Verbindung zu den wichtigsten Bezugswissenschaften, wie zum Beispiel der Psychologie, schlüsselt die unterschiedlichen Aspekte der Wahrnehmung, die für das Experimentieren relevant sind, auf, klärt die Rolle, die das Material beim Experimentieren übernimmt und setzt schließlich das Experimentieren in Relation zum Ästhetischen Verhalten. Der Experimentierbegriff, der der Studie von Oliver M. Reuter zu Grunde liegt, „geht von einem möglichst vorgabenfreien Handeln des Kindes aus“, ein Anspruch, der wohl weniger in der Schule als unter laborähnlichen Bedingungen postuliert werden kann (Reuter 2007, S. 36). Oliver M. Reuter unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem Experimentieren und dem „Malen und Zeichnen *nach Art* eines Experiments. (...) Experimentell beschreibt hier die Art und Weise, wie gemalt wird“ (Reuter 2007, S. 36, Hervorhebung im Original). Experimentelles Malen und Zeichnen, auf das sich Cornelia

Freitag-Schubert und Sylvia Günther beziehen, wären demnach nicht vollständig dem Experimentieren zuzuordnen, obwohl sich auch in experimentellen Arbeitsweisen Teile des Experimentierens wieder finden. Oliver M. Reuter konstatiert weiter: „Die Offenheit der Prozesse im Experiment geht mit Raum für Überraschungen und Zufälle einher, Vorgänge entziehen sich teilweise der Kontrolle, die Unkontrollierbarkeit wird allerdings bewusst in Kauf genommen“ (Reuter 2007, S. 43). Der Autor weist hier explizit auf zufällige und kontingente Prozesse beim Experimentieren hin. Diese werden jedoch im weiteren Verlauf der Studie nicht weiter beleuchtet. Differenziert erläutert Oliver M. Reuter die verschiedenen Wahrnehmungsaspekte des Experimentierens, wobei insbesondere die Erwähnung der Rolle der Motorik und des Raums in Bezug auf das Experiment sinnvoll erscheint. Neben den Ausführungen zum Material und seinen Aufgaben, zum Beispiel „die Funktion des Widerstands, die Funktion des Dialogs und die soziale Funktion“ (Reuter 2007, S. 129), räumt der Autor dem ästhetischen Verhalten breiten Raum ein. In diesem Zusammenhang grenzt er beispielsweise das Experimentieren vom Spiel ab und erwähnt die ästhetische Erfahrung.

Dem Theorieteil ist eine qualitativ-empirische Studie angeschlossen. In dieser wird untersucht, wie sich Grundschulkinder in einer konstruierten „Laborsituation“ verhalten, während sie experimentieren (Reuter 2007, S. 195). Hierbei werden den Kindern „weder Vorgaben zum Materialgebrauch gemacht, noch Anweisungen für eine bestimmte Ausdrucksform ästhetischen Verhaltens gegeben“ (Reuter 2006, S. 239). Auch auf eine Themenformulierung wird verzichtet. Das Ziel ist es, eine vollkommen freie Experimentiersituation für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, wobei das gesamte Setting aber fast schon außerhalb einer pädagogischen Situation positioniert wird.

Oliver M. Reuter erwähnt, ähnlich wie Sylvia Günther, in den Orientierungspunkten zur empirischen Studie auch die „Möglichkeiten zur Interaktion“ und deren „Einfluss auf das Experimentieren“ (Reuter, 2006, S. 241). Bei der Analyse wird dieser Aspekt aber ausgeblendet und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausschließlich individuell untersucht. Insgesamt bleibt auch bei Oliver M. Reuter die Frage der Weiterverarbeitung des Experimentierens weitgehend ungelöst. Der Autor hält lediglich fest, dass das „Experimentieren die Genese einer Darstellungsintention“ unterstützt (Reuter 2007, S. 240). Die „Überführung der Experimente in Bedeutung“, wie Constanze Kirchner es bezeichnet, kann aus kunstdidaktischer Sicht vielleicht als „das größte methodische Problem“ gesehen werden. „Das heißt, eine Anleitung zur sinnvollen Weiterarbeit muss folgen, die sowohl in die Gestaltung eines Motivs münden als auch Impuls für die Entwicklung eines Themas sein

kann. (...) Doch erst wenn (...) neue Erfahrungen entstehen, wenn diese Erfahrungsprozesse reflektiert und wenn Erkenntnisse aus den experimentellen Versuchen gewonnen werden, dann besteht die Chance, dass Erkenntnisse hinsichtlich gestalterischer Kriterien, Ausdruck und Sinnhaftigkeit gewonnen werden“ (Kirchner 2003, S. 8). Auch Georg Peez betont den reflexiv-interpretierenden Abgleich der im Experiment erlebten Erfahrungen: „Erst wenn wir uns einer sinnlichen Wahrnehmung bewusst werden, wenn wir ihr gewahr werden, wenn wir die Wahrnehmung mit anderen Wahrnehmungen und Empfindungen in Beziehung setzen und auslegen, dann verhalten wir uns nicht nur sinnlich, sondern ästhetisch. Ein solches "Sinn-Bewusstsein" muss nicht in Worte gefasst werden, es sollte aber reflexiv bewusst sein“ (Peez 2002, S. 21).

Hier werden sehr prägnant die Schwerpunkte meiner Forschungsarbeit beschrieben, aus denen sich mehrere, weiter unten formulierte Forschungsfragen ergeben, da sowohl Constanze Kirchner wie auch Georg Peez deutlich machen, dass im Hinblick auf das Beziehungsgefüge zwischen Experiment einerseits und ästhetischer Erfahrung andererseits ein Forschungsbedarf für die Kunstpädagogik besteht, der von hoher Relevanz für die Kunstdidaktik sowie die Praxis des Kunstunterrichts ist. Denn sowohl die Sinn-Wahrnehmung, wie sie im Experiment praktisch zu finden ist, als auch das permanente In-Frage-Stellen, Abgleichen und Interpretieren des Wahrgenommenen, wie es in der Erfahrung auf theoretischer Ebene stattfindet, bilden grundlegende Größen von ästhetischem Denken, Fühlen und Handeln.

I.2.2 Ästhetische Erfahrung

Bevor der Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ unter Berücksichtigung verschiedener Autoren eingegrenzt wird, müssen die Grundlagen definiert werden. Die Auseinandersetzung mit den Bedeutungsinhalten konzentriert sich zu Beginn auf die Termini „ästhetisch“, bzw. „Ästhetik“.

I.2.2.1 Die Bedeutungen von „ästhetisch“ und „Ästhetik“

Alltagssprachlich wird „ästhetisch“ in den Bedeutungen „geschmackvoll“, „schön“ und „harmonisch“ gebraucht. „Ästhetik“ ist abgeleitet von dem griechischen Wort „aisthesis“, was so viel wie „sinnliche Wahrnehmung“ bedeutet und „die Lehre von der Wahrnehmung, der Sinnlichkeit, der Rezeptivität“ bezeichnet (Lehnerer 1993, S. 38).

In der Philosophie wurde der Ausdruck um 1750 vom deutschen Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten geprägt. Er begründete die „Ästhetik“ als eigene philosophische

Disziplin, wobei die „Ästhetik“ zunächst als »Wissenschaft vom sinnlich Wahrnehmbaren, von der sinnlichen Erkenntnis« begriffen wurde (Duden 2001, S. 52).

Der Künstler und Philosoph Thomas Lehnerer definiert den Ästhetikbegriff folgendermaßen: „(1) Als ästhetisch gilt die sinnliche Beziehung zu Gegenständen, objektiv, die Wahrnehmung; zugleich aber auch (2) unsere sinnliche Beziehung zu uns selbst, subjektiv, das Gefühl. (...) Ästhetik ist (3) Philosophie der Kunst, als ästhetisch gilt ein durch menschliche Intention hervorgebrachtes Kunstwerk. (...) Als ästhetisch gilt schließlich (4) nicht nur das Sinnliche und das Künstlerische überhaupt, sondern ein ganz besonderes und wertvolles Sinnliches. Ästhetik in diesem engeren Sinn heißt die Vollkommenheit, Anmut, Harmonie“ (Lehnerer 1993, S. 38-39).

Der Philosoph Wolfgang Iser stellt in dem Aufsatz „Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks ‚ästhetisch‘“ die Polysemie des Terminus „ästhetisch“ heraus. Seine Analyse schlüsselt die gebräuchlichsten Verwendungsweisen des Begriffs auf, wofür er erstens die „verschiedenen *Bedeutungen und Bezugsbereiche* des Ausdrucks ‚ästhetisch‘“ hinterfragt. Danach arbeitet er die „semantischen *Bedeutungselemente*“ bei der unterschiedlichen Verwendung heraus. Abschließend nimmt er eine Differenzierung von „*Überschneidungen, Anschlüssen und Übergängen*“ zwischen den Sinngehalten von „ästhetisch“ vor (Iser 1997, S. 69-70, Hervorhebungen im Original).

„‚Ästhetisch‘ kann geradezu gleichbedeutend mit ‚sinnenhaft‘ gebraucht werden“, stellt der Autor gleich zu Beginn fest. Damit ist das „*aisthetische* Bedeutungselement“ gemeint (Iser 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Jedoch wird mit „ästhetisch“ nur das Kultiviert-Sinnliche bezeichnet. „Zum Ästhetischen gehört offenbar eine Tendenz zur Überformung, Überhöhung und Veredelung des Sinnlichen“ (Iser 1997, S. 70). Dies nennt Wolfgang Iser „das *elevatorische* Element“. „Erst beide Elemente zusammen – das aisthetische und das elevatorische Element – machen die volle Semantik der auf das Sinnenhafte bezogenen Bedeutungsgruppe von ‚ästhetisch‘ aus“ (Iser 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Die beiden unterschiedlichen Sinngehalte erzeugen schon auf dieser semantischen Ebene ein Spannungsverhältnis. Der Autor erläutert darüber hinaus „eine Gabelung“ des Bedeutungsgehalts von „aisthesis“ in „*Empfindung* einerseits“, die für das „*hedonistische*“ Sinnelement steht, „und *Wahrnehmung* andererseits“, innerhalb derer „ästhetisch“ eine „*theoretizistische* Bedeutung annehmen“ kann (Iser 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Allerdings muss hier erneut differenziert werden, denn das „hedonistische Bedeutungselement“ nimmt nämlich nicht auf das niedrige, lebenswichtige

Lustempfinden Bezug, sondern meint „eine höhere Art von Lust“ (Welsch 1997, S. 70-71). Hierbei spielt auch ein gewisses Reflexionsmoment eine Rolle.

Bei der ästhetischen Wahrnehmung müssen viele Bedeutungsfacetten Beachtung finden. Zuerst handelt es sich bei ästhetischer Wahrnehmung – ähnlich wie bei der hedonistischen Empfindung – um eine „höherstufige Wahrnehmung“ (Welsch 1997, S. 71). Es werden nicht nur die Dinge an sich wahrgenommen, sondern in erster Linie das Gefüge, in dem sie arrangiert sind. Hieraus zeigt sich, dass ästhetische Wahrnehmung „nicht praxisorientiert, sondern kontemplativ“ ist (Welsch 1997, S. 72). Eine weitere Charaktereigenschaft von ästhetischer Wahrnehmung ist der ausschließliche Bezug auf das Aussehen der Dinge. Sie widmet sich „den Erscheinungen“ und „schwelgt im Äußeren der Dinge“. Aus diesem Grund kann dieses Bedeutungselement als „*phänomenalistisch*“ bezeichnet werden (Welsch 1997, S. 72, Hervorhebung im Original). „Ästhetisch“ hat – neben „subjektiv“, also von persönlichen Gefühlen und Einstellungen bestimmt – den Sinn „zur Harmonie gebracht“ oder „versöhnt“; außerdem „kallistisch“, also „schön“ (Welsch 1997, S. 72-73). In Bezug auf die Kunstpädagogik erweisen sich „das *poietische* Element“ und die „*artistische* Bedeutung“ aufschlussreich (Welsch 1997, S. 73-74, Hervorhebung im Original). So heißt „ästhetisch“ auch gut geschaffen, wie in der poietischen Bedeutungsebene. Das Artistische, „geradezu definitorisch auf Kunst bezogen“, schließt „fast alle der zuvor erwähnten Elemente“ in sich ein (Welsch 1997, S. 74). Zum Abschluss der Auffächerung der Bedeutungen von „ästhetisch“ wird das ästhetik-konforme Element, also „Kompetenz in Sachen Ästhetik“, das *Sensible* im Ästhetischen, was mit „empfindungsfähig“ umschrieben werden kann, das Ästhetizistische, gleichsam „das poietische Moment (...) nicht nach außen“, sondern reflexiv nach innen, und das „Bedeutungselement ‚virtuell‘“, im Sinne einer besonderen, ästhetischen Auffassung der kompletten Lebenswirklichkeit, angeführt und erläutert (Welsch 1997, S. 74-75).

Zusammenfassend konstatiert Wolfgang Welsch dass „ästhetisch“ kein „univoker Ausdruck“ ist, sondern „wesentlich durch Familienähnlichkeiten bestimmt“ wird (Welsch 1997, S. 69), weshalb es weder eine „verbindliche Bedeutung (...) noch ein Bedeutungselement gibt“ (Welsch 1997, S. 76). Gleichwohl handelt es sich bei den semantischen Unterschieden nicht um disparate Verortungen. Es gibt „Übergänge zwischen diesen Prädikaten“ und „zugleich etliche Verbindungen“ (Welsch 1997, S. 76). Diese Konnexionen, die keinen abgeschlossenen Charakter haben, sondern weitergeknüpft werden, und historischen Veränderungen unterworfen sein können, zeigen sich nicht oberflächlich, sondern untergründig und mitschwingend.

Die von ihm bewusst nicht vorgenommene Begriffsvereinheitlichung des Ausdrucks „ästhetisch“ schwächt das Wort nach Wolfgang Iversch nicht, sondern bereichert es und macht es umfassend. „Unexakt“ ist nicht gleichbedeutend mit „unbrauchbar“. Einer „Partialästhetik“ wird hiermit vorgebeugt (Iversch 1997, S. 78-79). Die in den diversen Verwendungen von „ästhetisch“ gefundene Familienähnlichkeit ist ebenfalls bei Kunstwerken festzustellen, denn auch die Kunstwahrnehmung „ist prinzipiell poly-ästhetisch, nicht mono-ästhetisch verfaßt“ (Iversch 1997, S. 80).

I.2.2.2 Der Begriff „Erfahrung“

Etymologische Herleitung und erste Annäherung an den Bedeutungsgehalt

Im Mittelhochdeutschen bedeutete das Verb „*ervarn*“ soviel wie „reisen; durchfahren, durchziehen; erreichen“. Später erlangte das Adjektiv „erfahren“ die Bedeutung „klug, bewandert“ (Duden 2001, S. 185). Schon anhand dieser sprachgeschichtlichen Definitionen zeigt sich, dass die Termini „erfahren“ und „Erfahrung“ einerseits einen genuin prozessorientierten Charakter – angezeigt mit dem Präfix „durch“ – besitzen, andererseits in ihrem Ursprung eine eindeutig sinnlich-materielle Bedeutungskomponente – wie in „reisen“-mitschwingt. Auch die Richtung, in die der Prozess zeigt, offenbart sich deutlich: Sie geht von einem körperlichen, externen Vorgang („reisen“) hin zu einem internalen Erkenntniszuwachs des Subjekts („bewandert“), wobei der Bezug zur physischen Tätigkeit („wandern“) und die subjektbezogene Dimension nicht einmal in der übertragenen Bedeutung verloren gehen. Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung und inneren Struktur von Erfahrungsprozessen findet man bei unzähligen Autoren. Stellvertretend werden hier fünf Theorien, die auch für die Kunst bzw. die Kunstpädagogik relevant sind, näher beleuchtet.

Der Prozess der Erfahrung

Gunter Ottos Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf den Philosophen Arnold Gehlen. Dieser „beschreibt den Erfahrungsprozess so: ‚Wir erfahren die Wirklichkeiten nur, indem wir uns praktisch mit ihnen auseinander setzen oder dadurch, dass wir sie durch die Mehrheit unserer Sinne durchziehen (...)‘“. Weiter geht es nach Gunter Otto darum, „die Wirklichkeiten aus einer Sphäre in die andere zu ziehen, sie zu behandeln, anzusprechen, im Auge zu behalten, zu ‚begreifen‘, dies hieße ihre Vieldeutigkeiten zu entwickeln. (...) Im Erfahrungsaufbau würden ‚hinter dem Rücken des Bewusstseins‘ (...) symbolische Formen der Wahrnehmung ausgebildet“ (Otto 1998, S. 86).

Wege der Zunahme an Erfahrung in Erfahrungsprozessen

Georg Peez erläutert den Zuwachs an Erfahrung. Er erfolgt „meist nicht auf bequemen, breiten Wegen, sondern oft genug auf Umwegen, auf schmalen holprigen Pfaden und selten durch Abkürzungen. Erfahrungen macht man, indem man nicht nur stur nach vorn schauend die Welt durchwandert, sondern indem man ab und zu auch nach rechts und links blickt sowie zurückschaut“ (Peez 1994, S. 16). Im letzten Teil des Zitats offenbart sich ein fundamentales Kennzeichen von Erfahrung, denn diese ist nicht allein bloßes Wahrnehmen, sondern stets auch Rückschau, die verarbeitenden und reflektierenden Charakter hat. „Immer behaften und ergänzen wir im Prozeß der Wahrnehmung das Wahrgenommene mit subjektiv-individuell sowie gesellschaftlich-historisch-kulturell vermittelten Bedeutungen, Wertungen und Gefühlen. Im Laufe seines Lebens entwickelt ein jeder von uns subjektive Sichtweisen von Welt. Aus diesen baut sich unsere Erfahrung auf (...) Erfahrung ist in diesem Verständnis nicht mit ‚Kompetenz‘, einem angeeigneten Fachwissen, zu verwechseln“ (Peez 1994, S. 17).

Erfahrungsprozesse als reflektierende Reaktion

Der Philosoph Martin Seel verdeutlicht die gerade beschriebene Rückschau in seinen Ausführungen, wenn er festhält, dass wir „Erfahrungen in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit Gegenständen (inklusive Ereignissen, Sachverhalten, Personen, Äußerungen)“ machen „mit denen wir uns nicht schon oder nicht genügend auskennen; erfahrend sind wir genötigt zu reagieren auf unerwartete Gegebenheiten, die im Hinblick auf das, was wir wissen wollen, nicht oder nicht recht einschätzbar sind“ (Seel zit. in: Reuter 2007, S. 145). Diese „*strukturelle Negativität der Erfahrung* (es ist anders als vermutet) kann durchaus schmerzhaft sein“, denn das Bild, das man von der Welt hat, zeigt sich als „korrekturbedürftig und veränderungsfähig (...): Man hat sich bisher getäuscht und ist einem Irrtum erlegen“ (Duncker 1999, S. 11, Hervorhebung im Original).

Erfahrungszuwachs und Neugier

Ähnlich hält der Pädagoge Gerd E. Schäfer in Bezug auf den Vollzug von Erfahrung fest, dass das Individuum, um „die Welt zu erfahren (...) handelnd, erfassend, denkend, probierend mit der Wirklichkeit umgehen“ muss (Schäfer 2003, S. 221). Darüber hinaus beschäftigt er sich mit der Motivation, die zum Machen von Erfahrung führt. Die „Basis der Erfahrung von Welt ist die Zuwendung zur gegebenen Wirklichkeit. Sie erfolgt (...) aus Interesse und Neugier an dieser Wirklichkeit. Diese Neugier geht über das Faktische hinaus. Sie möchte nicht nur sehen, was ist, sondern auch begreifen, nach welchen Regeln dies funktioniert, auf

welche Weise es zustande kommt, welche Bedeutung es im Zusammenhang der lebendigen Welt hat“ (Schäfer 2003, S. 220).

Erfahrung und Lernen bezogen auf das Subjekt

Eine weitere Dimension des Erfahrungsbegriffs ist die „Nähe von Erfahrung und Lernen“ (Otto 1998, S. 86), auf die auch der Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker verweist. Der Fortschritt, der Erfahrungszuwachs erfolgt nicht notwendigerweise linear, sondern beinhaltet Rückschritte, Plateaus, steile Anstiege, aber auch Einbrüche. Grund dafür sind die Suchbewegungen, das Herantasten, aber auch der Einfluss von Unerwartetem.

Erfahrungen, die die Wirklichkeit verarbeiten, müssen notwendigerweise Widerstände und Reibungen enthalten. Es sind häufig genau diese Differenzerlebnisse, die das kreative Potential in Gang bringen. Ludwig Duncker spricht davon, dass „die Einsichten in die Wirklichkeit (...) im Rahmen von Erfahrungsprozessen nicht als abrufbares Wissen“ bereitliegen, sondern „durch vielfältige Formen des Erkundens und Probierens, des Suchens und Deutens erst abgerungen werden“ müssen (Duncker 1999, S. 10). Dies fordert ein aktives Engagement des Individuums. Daher heißt es weiter: „In Lernprozessen, die auf Erfahrung beruhen, werden die Heranwachsenden als *Subjekte* ihres Lernens angesprochen und beansprucht“ (Duncker 1999, S. 11, Hervorhebung im Original).

Erfahrungsprozesse in didaktischen Situationen

Die in den vorangehenden Kapitel ausgeführten Merkmale ziehen didaktische Konsequenzen nach sich, denn wo „die Aneignung von Wirklichkeit die Qualität von *Erfahrungsprozessen* annehmen soll, tritt das auswählende und belehrende Zeigen durch Erwachsene zugunsten einer eigentätigen Auseinandersetzung mit der Welt zurück“ (Duncker 1999, S. 10, Hervorhebung im Original). Lernschritte sind nicht „möglichst eng und geradlinig auf ein effizientes Erreichen des vorgesehenen Lernzieles ausgerichtet“ (Duncker 1999, S. 10). Daher muss das didaktische Setting den Merkmalen von Erfahrungsprozessen Rechnung tragen, indem die nötigen günstigen Rahmenbedingungen arrangiert werden.

I.2.2.3 Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus den Blickwinkeln mehrerer Autoren

Nachdem die grundlegenden Sinngehalte der Wortbestandteile von „ästhetischer Erfahrung“ einzeln beleuchtet wurden, geht nun der Blick auf seine Bedeutungsfelder im Ganzen. Schon

anhand der beiden separat aufgeschlüsselten Komponenten des Ausdrucks „ästhetische Erfahrung“ lässt sich eine zweifache Orientierung ausmachen: „Zum einen sollte sie auf die sinnlichen Anteile der Wahrnehmungen und Empfindungen gerichtet sein. Zum anderen sollten dem Spüren und Erfahren ein Sinn gegeben werden“ (Peez 2002, S. 21).

Mit Hilfe verschiedener Autoren werden die unterschiedlichen Aspekte, die eine ästhetische Erfahrung ausmachen, herausgearbeitet und die jeweiligen Akzentuierungen vorgestellt. Die ästhetische Erfahrung wird hier primär kunstdidaktisch und erziehungswissenschaftlich thematisiert. Die ästhetik-philosophische Diskussion kann – schon des Umfangs wegen – in dieser Arbeit nicht dargestellt werden.

Die Grundaussagen zur ästhetischen Erfahrung nach John Dewey

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung, wie er in der Kunstpädagogik im Allgemeinen verwendet wird, geht zurück auf den US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, der in seinem 1934 erstmals veröffentlichten Buch „Art as Experience“ von Ereignissen spricht, „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken, und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen“ (Dewey 1980, S.11). Dewey meint damit beispielsweise „die vorüberlassende Feuerwehr; Maschinen, die riesige Löcher ins Erdreich graben; der Mensch, der einen Turm emporklimmt und von weitem wie eine Fliege aussieht; Männer, die auf Eisenträgern hoch in den Lüften rotglühende Bolzen werfen und auffangen“ (Dewey 1980, S.11). In den Bezug zum Ursprung der Kunst stellt Dewey diese eher allgemeinen Erfahrungen, wenn er ein ästhetisches Interesse vermutet, zum Beispiel bei den Menschen, die ein Kaminfeuer entzünden „und dabei die hochschießenden Flammen und die zerfallende Glut“ betrachten (Dewey 1980, S.11).

Die Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung nach Ludwig Duncker

„Es sind vor allem vier Strukturmomente, die in einem Erfahrungsprozeß unterschieden werden können und die im folgenden bereits hinsichtlich ihrer ästhetischen Implikationen verdeutlicht werden sollen“ (Duncker 1999, S. 11). Sinneseindrücke bilden die Grundlage der ästhetischen Erfahrung, jedoch stellt nicht jede Wahrnehmung sofort eine ästhetische Erfahrung dar, sondern erst „wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird“, kann ein Erfahrungsprozess ausgemacht werden (Duncker 1999, S. 11). Allerdings steht das Subjekt der ästhetischen Erfahrung nicht passiv gegenüber,

sondern sie ist „eine Folge absichtsvollen Tuns“ (Duncker 1999, S. 12). Weiter hält Ludwig Duncker fest, dass sich „der Beginn einer ästhetischen Erfahrung auch mit dem Begriff des Staunens erfassen“ lässt (Duncker 1999, S. 12).

In der Erforschung eines zweiten Strukturzusammenhangs ästhetischer Erfahrung verweist der Autor auf „die Formen der *Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen*“ (Duncker 1999, S. 12, Hervorhebung im Original). Diese Auseinandersetzung erfolgt nicht zwingend über das Medium der Sprache, sondern äußert sich „auch in anderen symbolischen Formen“ (Duncker 1999, S. 12). Ludwig Duncker misst – weil „ästhetische Erfahrungen im Zwischenfeld zwischen Innen und Außen liegen und nach beiden Seiten hin vermitteln“ – dem „*Symbolbegriff* ein besonderes Gewicht“ bei (Duncker 1999, S. 13, Hervorhebung im Original). Die herausgearbeiteten Symbole können eine „ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten Tatsachen. (...) Diese symbolische Zwischenwelt ist für das Verständnis ästhetischer Erfahrung von enormer Bedeutung“, denn sie kann als „Brücke des Verstehens“ gelten (Duncker 1999, S. 14). Die erwähnten symbolischen Transformationsvorgänge setzen sich in erster Linie zusammen aus „*Zerlegung und Arrangement*“. Dies bedeutet, die „Dinge, Gegenstände und Situationen, die im Alltag angetroffen werden und dort in einem gewohnten Erfahrungsumfeld stehen, werden aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingestellt“ (Duncker 1999, S. 14, Hervorhebung im Original).

Neben dem Staunen, tritt das Genusselement als Strukturmerkmal der ästhetischen Erfahrung hervor. Ludwig Duncker bezieht sich in seinen Ausführungen hierzu auf den Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauss, bei dem ästhetische Erfahrung „einen komplexen Spannungsbogen, der vom ursprünglichen Staunen über eine genussvolle Identifikation, die Einnahme einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht“ (Duncker 1999, S. 15). Identifikation, aber auch gleichzeitige Distanzierung sind hier entscheidende Kategorien.

Schließlich präsentiert Ludwig Duncker ein viertes und letztes Merkmal ästhetischer Erfahrung: Der Ausdruck in einem kulturellen Kontext. Die oben ausgeführten Umformungsprozesse münden in Resultaten, die „*in objektiv greifbarer Darstellung*“ vorhanden sind und die deutlich Rückschlüsse auf den sozialen Kontext zulassen (Duncker 1999, S. 16, Hervorhebung im Original).

Charaktereigenschaften ästhetischer Erfahrung gemäß Ulrich Oevermann

Der Soziologe Ulrich Oevermann bezeichnet ebenfalls die Sinneswahrnehmung als „Ursprungsort der ästhetischen Erfahrung“ (Oevermann 1996). Er unterscheidet zwischen zwei Arten der Wahrnehmung, die sich komplett entgegengesetzt gegenüber stehen. Die eine Art der Wahrnehmung nennt er „zielgerichtete, zweckorientierte“ Wahrnehmung (Oevermann 1996). Das andere Wahrnehmen bezeichnet er als eine Welt, die wir „ganz auf uns wirken“ lassen und die wir „neugierig ganz in uns“ aufnehmen (Oevermann 1996). In außerordentlicher Weise stellt sich dieser Vorgang bei der Betrachtung von Kunstwerken ein, denn hier „begeben wir uns (...) in den Typus der selbstgenügsamen Wahrnehmung wie selbstverständlich“. Weiter präzisiert der Autor: Die „Handlungseinbettung der müßigen, selbstgenügsamen Wahrnehmung“ stellt „soziologisch gesehen eine notwendig Voraussetzung für die angemessene Rezeption“ dar (Oevermann 1996). Hierbei vermutet Ulrich Oevermann, „daß die lebendige Naturerfahrung eine – auch ontogenetisch – wichtige Basis der spezifisch ästhetischen Erfahrung vor dem Kunstwerk sein wird“ (Oevermann 1996). Hinzu tritt ein weiteres Moment, denn aus der kontemplativen, selbstgenügsamen Wahrnehmung erfolgt „eine Steigerung von Möglichkeiten, durch Unerwartetes getroffen zu werden, in eine Krise unter der Bedingung der Muße zu geraten. Es ist aber auch durch das Kunstwerk immer schon die Möglichkeit eröffnet, (...) in eine Krise geworfen zu werden“ (Oevermann 1996). Ulrich Oevermann schließt daraus, dass die ästhetische Erfahrung ohne Krisenmoment und Differenzerlebnis ins Dekorative und Bedeutungslose abgeleitet.

Die Phasen ästhetischer Erfahrung nach Martin Seel

Der Philosoph Martin Seel definiert verschiedene Stadien der rezeptiven ästhetischen Erfahrung. Sie stellt für ihn „eine Steigerungsform der ästhetischen Wahrnehmung“ dar, weshalb ästhetische Erfahrung stets eine Art der ästhetischen Wahrnehmung bedeutet, nicht aber umgekehrt (Seel 2004, S. 73). Ästhetische Wahrnehmung setzt sich zusammen aus „einer *Aufmerksamkeit für das Erscheinen von Erscheinendem*. Dies ist eine Aufmerksamkeit dafür, wie etwas hier und jetzt für unsere Sinne anwesend ist“ (Seel 2004, S. 74, Hervorhebung im Original). So wird nicht das Ding an sich wahrgenommen, sondern die Art des Erscheinens steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, die gleichsam zur Grundausstattung des Bewusstseins jeden Individuums gehört. Die ästhetische Wahrnehmung gewinnt durch das Verweilen auf dem Erscheinen der Dinge und Situationen „ein spezifisches Bewußtsein von Gegenwart. Sie verschafft denen, die sich ihr überlassen, *Zeit für den Augenblick* ihres Lebens“ (Seel 2004, S. 74). Dieser erhält ein Moment der Reflexion und gleichzeitig des Gegenwartbezuges. Während Episoden ästhetischer Wahrnehmung nicht

selten festgestellt werden können, „unterscheidet sich ästhetische *Erfahrung* dadurch, daß sie für diejenigen, die sie durchleben, zum *Ereignis* wird. *Ästhetische Erfahrung* mit einem Wort, ist *ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter*“ (Seel 2004, S. 75, Hervorhebungen im Original). Martin Seels Definition von „Ereignis“ hält fest, dass ein Erlebnis zu einem Ereignis wird, wenn es „in einem bestimmten biografischen oder historischen Augenblick auf eine bestimmte Weise bedeutsam wird“ (Seel 2004, S. 75). Ästhetische Ereignisse nehmen ihren Ausgang in einem nicht wahrscheinlichen und bis dahin nicht für möglich gehaltenen Erscheinen. Ästhetische Ereignisse reduzieren sich keinesfalls allein auf Kunsterfahrung, sondern schließen auch unauffälligere ästhetische Wahrnehmungen ein. Die Erfahrung von Kunstwerken wird, nach Martin Seel, immer von „*Darbietungsereignissen*“ ausgelöst (Seel 2004, S. 76, Hervorhebung im Original), wobei es – analog zu den Ausführungen zu ästhetischen Wahrnehmung – nicht darum geht, *wie* etwas ist, sondern wie es *da* und dargeboten ist. Ein künstlerisches Objekt mit Ereignischarakter muss für den Betrachter daher nicht zwingend neu sein, sondern muss „durch seine Präsenz einen Bruch im Kontinuum seines Selbstverständnisses“ bewirken (Seel 2004, S. 78). Als Resümee hält der Autor fest, dass die Reichweite der ästhetischen Erfahrung über die Künste hinauszielt. Daher darf man „nicht bei den Künsten stehen bleiben, so als seien sie die eigentliche Erfüllung ästhetischer Erfahrung“. Ästhetische Erfahrung „erfüllt sich darin, innerhalb und außerhalb der Kunst in Möglichkeiten des Vernehmens und Verstehens hineingezogen zu werden“ (Seel 2004, S. 81).

Ästhetische Erfahrung, ästhetische Erlebnisse und ästhetische Einstellung nach Maria E. Reicher

Die Philosophin Maria E. Reicher definiert die Beschaffenheit und das Besondere von ästhetischen Erlebnissen und legt deren Bestandteile wie „Vorstellung“, „Überzeugung“ oder „Emotion“ auseinander (Reicher 2005, S. 35). Entgegen der Auffassung der meisten Ästhetiker hält sie die These für falsch, „dass ästhetische Erlebnisse in jedem Fall *Wahrnehmungserlebnisse* sind“ (Reicher 2005, S. 35, Hervorhebung im Original). Hierfür führt sie das Beispiel der Literatur an, denn zum Beispiel beim „Lesen eines Romans oder eines Gedichtes (und zwar auch beim stillen Lesen!) kann man intensive ästhetische Erlebnisse haben. Nun hat man natürlich Sinneswahrnehmungen beim Lesen; man sieht die bedruckten Seiten. Aber diese Sinneswahrnehmungen sind normalerweise nicht direkt verantwortlich für die ästhetischen Erlebnisse, die man beim Lesen hat“ (Reicher 2005, S. 36). Im Gegensatz dazu „ist die ästhetische Erfahrung tatsächlich sehr oft eine sinnliche Wahrnehmung, und meist ist in der Ästhetik primär oder ausschließlich von sinnlichen

Wahrnehmungserlebnissen die Rede, wenn es um ästhetische Erfahrung geht“ (Reicher 2005, S. 39).

Weiter hält die Autorin in Bezug auf die ästhetische Erfahrung fest, dass man eine ästhetische Erfahrung macht, wenn man „die Schönheit eines Gegenstandes erfasst“, also „*etwas in ästhetischer Einstellung*“ rezipiert (Reicher 2005, S. 39, Hervorhebung im Original). Dabei unterscheidet sie zwischen „einer objektiven und einer subjektiven Explikation des Begriffs der ästhetischen Erfahrung“ und entwickelt eine „Theorie der ästhetischen Erfahrung“ aus folgenden Thesen „1. Es gibt (genuin) ästhetische Eigenschaften von Gegenständen. 2. Ästhetische Eigenschaften können nur in einer (genuin) ästhetischen Einstellung erfasst werden. 3. Ästhetische Erfahrung besteht im Erfassen ästhetischer Eigenschaften. (...) 4. Ästhetische Erfahrung ist nur in ästhetischer Einstellung möglich“ (Reicher 2005, S. 40). Die erwähnte ästhetische Einstellung „muss ein Merkmal *jedes* ästhetischen Erlebnisses sein und sie darf *ausschließlich* ein Merkmal ästhetischer Erlebnisse sein“ (Reicher 2005, S. 41, Hervorhebungen im Original). Für die ästhetische Erfahrung bedeutet dies, dass sie „im Erfassen beliebiger Gegenstände mit beliebigen Eigenschaften in ästhetischer Einstellung“ besteht (Reicher 2005, S. 42).

1.2.2.4 Die ästhetische Erfahrung aus Sicht der Kunstpädagogik

In der Kunstpädagogik gibt es eine immense Zahl von Abhandlungen, die sich mit dem Phänomen der ästhetischen Erfahrung auseinander setzen. Stellvertretend dafür werden hier drei Positionen vorgestellt.

Der Prozess der ästhetischen Erfahrung bei Gert Selle

Die Möglichkeit des Erlebens von ästhetischen Erfahrungen gehört nach Gert Selle zur „Grundausrüstung“ eines jeden Menschen. „Das Empfinden ist die gemeinsame Quelle oder der noch unbearbeitete Erfahrungsgrund, auf den sich Laien und Künstler berufen können. Nur muss zum Empfinden die Wahrnehmung, zu beiden verbundenen Tätigkeiten das Gestalten treten, das ein Empfundenes und Wahrgenommenes auf besondere Weise weiterverarbeitet. Dies ist eine ‚Methode‘, ein von allen begehbarer Weg, ästhetische Erfahrung zu gewinnen“ (Selle zit. in: Peez 2002, S. 21). Gert Selle geht in diesem Zitat davon aus, dass sich ästhetische Erfahrung immer in einem gestalterischen Produktionsprozess ausdrückt. Das Empfundene und Wahrgenommene wird hierbei vom Individuum in persönlich-individueller Weise umgeformt. Er konstatiert hierbei auch, dass ästhetische Erfahrung nicht nur Künstlerinnen und Künstlern vorbehalten ist, sondern dass – ähnlich wie dies Martin Seel ausdrückt – jeder Mensch im Grunde befähigt ist, ästhetische

Erfahrungen zu machen. Diese Feststellung hat eine wichtige Bedeutung für den Kunstunterricht, der von künstlerischen Laien besucht wird.

Die ästhetische Erfahrung bei Helga Kämpf-Jansen

Helga Kämpf-Jansen nimmt in einer ihrer Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung Bezug auf den Geograf und Vegetationskundler G. Hard, „der sich immer wieder der Differenz und Koexistenz wissenschaftlicher und ästhetischer Erfahrung zugewendet hat“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 157). Die Position, die hierbei im Rahmen der ästhetischen Erfahrung ausgeführt wird, steht zum großen Teil im deutlichen Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Konzepten. Beispielsweise gehört bei G. Hard die Sinnerfahrung nicht zwingend zur ästhetischen Erfahrung. „Sinnesempfindung, Sinnennähe, Sinnenhaftigkeit und Sinnenbewusstsein wie auch Leiblichkeit, Körperlichkeit, Lebensnähe und Ganzheitlichkeit sind keine besonderen und nicht einmal obligatorische Anteile ästhetischer Erfahrung. Auch dass mit ästhetischer Erfahrung ein besonders privilegierter Weg des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens – eben aufgrund der Sinne – gegeben sei, ist zurückzuweisen“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 159). G. Hard hält sogar Genuss und Vergnügen nicht für ausschließliche und zwingende Notwendigkeiten ästhetischer Erfahrung. Die ästhetische Erfahrung hat „eine gewisse Nähe zum Tagtraum, jenem Zustand also, in dem man nicht mehr von psychischen und situativen Zwängen beherrscht ist, sondern (...) sich Gedanken und Empfindungen, Bildern und Wunschvorstellungen hingeben und treiben lassen kann“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 161). Damit nähert er sich an Ulrich Oevermanns Konzept der „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ an, das ähnliche Parameter in sich vereint.

Helga Kämpf-Jansen vertritt die Auffassung, dass das Konzept der ästhetischen Erfahrung auch ausgedehnt werden kann, wenn man es anders fasst, zum Beispiel „spielerischer, freier in den Zuordnungssystemen, schweifender, hin und her pendelnd zwischen verschiedenen Erfahrungsmodi – der Alltagserfahrung, der Naturerfahrung, Kunsterfahrung und Wissenschaftserfahrung (...). Im Dazwischen, wie im Verschmelzen der unterschiedlichen Erfahrungsanteile, entstehen Lust und Genuss, Staunen und Intensität“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 164).

Zusammenfassung der verschiedenen Konzepte von ästhetischer Erfahrung

Ästhetische Erfahrungen können rezeptiv und auch produktiv gemacht werden, das heißt, im Erleben eigener Wahrnehmung und auch im persönlichen produktiven Schaffen. Die Initiation ästhetischer Erfahrung ist, nach Georg Peez, gekennzeichnet vom völligen

„Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht“ (Peez 2005, S. 14). Weitgehender Konsens herrscht in den oben zitierten Ausführungen, dass ästhetische Erfahrungen als „Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zu bisher Erlebtem gelten“ (Peez 2005, S. 14).

Georg Peez stellt folgende Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung „chronologisch geordnet von der ersten Aufmerksamkeit bis zur Mitteilung“ zusammen. Es sind dies: „Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken; unmittelbares Erleben der Wahrnehmung; Offenheit und Neugier; Versunkensein im Augenblick; Selbstgenügsamkeit; emotionales Involviertsein; Genuss der Wahrnehmung selbst; Freude, Spaß; Lustempfinden; Spannung; Überraschung; Staunen; Erleben von Subjektivität; Individualität in der Wahrnehmung; Anregung der Fantasie; Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem; Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung; Reflexion über die eigene Wahrnehmung; Reflexion bewirkt die nötige Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung; Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt; In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten; Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion; Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)“ (Peez 2005, S. 14-15). Es stellt sich – unter anderem in der vorliegenden Arbeit – die Frage, ob vielleicht noch weitere, in der Literatur bisher noch nicht genannte Elemente zwingend zur ästhetischen Erfahrung gehören.

Didaktische Problemstellungen in Bezug auf die ästhetische Erfahrung

Ästhetische Erfahrungen können zwar auch unvermittelt, ungeplant und überraschend passieren, aber für die Kunstdidaktik sind vor allem die Initiierungen zur Anregung ästhetischer Erfahrungen bedeutsam. Ästhetische Erfahrungen sind nach diesem Verständnis keine schicksalhaften Ereignisse, die über das Individuum hereinbrechen; im Gegenteil: ästhetische Erfahrungen können in einem hohen Maße von Lehrenden bewusst angeregt werden. Die Sensibilität in Bezug auf sie kann und soll im Kunstunterricht geschult werden, denn die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bietet häufig zu wenig Möglichkeiten des umfassenden Erlebens von ästhetischen Erfahrungen. Es ist daher die Aufgabe der Kunstpädagogik, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Machen von ästhetischen Erfahrungen ermöglichen.

I.2.3 Experiment in Wechselbeziehung mit ästhetischer Erfahrung

Bei der Gegenüberstellung von Experiment und ästhetischer Erfahrung, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass das Experiment und seine weiter oben genannten Strukturmomente (siehe: „Das Experiment in der bildenden Kunst“ und „Das Experiment in der Kunstdidaktik“) vornehmlich von der kunstpädagogischen Unterrichtspraxis her definiert werden. Im Vergleich dazu handelt es sich bei der ästhetischen Erfahrung – wie aus den vorher ausgeführten Zeilen ersichtlich wird – weitgehend um eine theoretisch definierte Größe. Trotzdem gibt es zwischen den Kennzeichen von ästhetischer Erfahrung und den Merkmalen des Experiments einige hervorzuhebende Parallelen, die beide Faktoren im Einzelnen und deren Wechselbeziehungen beeinflussen. Von diesen werden einige beispielhaft vorgestellt.

Zum einen hält sowohl das Experimentieren als auch die ästhetische Erfahrung Überraschungsmomente bereit. In der ästhetischen Erfahrung findet überraschendes Erleben statt, ähnlich wie dies beim Experiment zu Tage tritt. Das experimentelle Versuchen ist nämlich – wie das Ereignis der ästhetischen Erfahrung – relativ klar als von der Alltagswirklichkeit losgelöst wahrzunehmen. Der ungewisse, oft überraschende Ausgang des Experiments führt den Blick auf eine weitere Gemeinsamkeit: die Krise. Auf dem Weg des Experiments stellt die Krise, aber auch das gänzliche Scheitern, eine der potentiellen Stationen dar: Man lockert seine bisherigen Erfahrungen und Annahmen, stürzt (sich) in eine Krise, riskiert ein Wagnis und gewinnt neue Einsichten; oder aber man erleidet Schiffbruch.

Gunter Otto geht über eine eher statische Auffassung von Affinitäten zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung hinaus. Er stellt die Experimentier- und Erfahrungs-*Prozesse* und deren Wechselbeziehungen in den Vordergrund. So können, kurz zusammengefasst, im Kunstunterricht die Resultate des Experiments mit vorher gemachten Erfahrungswerten abgeglichen werden (Otto 1969, S. 60). Das bedeutet, dass zum, oder nach dem experimentellen Tun notwendigerweise Rückschau und Reflexion hinzutreten müssen. Ist dies nicht der Fall, besteht die Gefahr, dass das Experimentieren auf der sinnlichen Wahrnehmungsebene stagniert und es zu keinen – wie oben ausgeführt – für das Subjekt bedeutsamen Verarbeitungsprozessen in der ästhetischen Erfahrung kommt. Experimentelles Tun würde ins Belanglose abgleiten und irrelevant werden.

Ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Studie ist es, gerade diese Komponenten und Konnexionen der, größtenteils internal ablaufenden Prozesse empirisch zu ergründen.

I.2.4 Problemstellungen, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird, in Bezug auf das Experiment und die ästhetische Erfahrung im Kunstunterricht

Die grundlegenden Fragestellungen dieser empirischen Forschungsarbeit fokussieren im Wesentlichen folgende Themenbereiche:

Zum einen sollen essentielle Elemente des Experiments im Kunstunterricht erforscht werden. Weiter sollen Möglichkeiten untersucht werden, inwieweit ästhetische Erfahrungen im Schulfach Kunst mit Hilfe experimentellen Arbeitens initiiert werden können. Ein genauer Blick auf die unterschiedlichen Wechselbeziehungen zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung ist ein weiteres Ziel dieses Forschungsvorhabens.

- Zunächst soll das experimentelle Handeln einzelner Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht fokussiert werden. Im Mittelpunkt steht, welcher „Plan“ der experimentellen Arbeit zu Grunde liegt, bzw. wie ihr **gezieltes, innerlich gesteuertes und dennoch flexibles Vorgehen** im Einzelnen beschaffen ist. Dazu gehört der **Umgang mit notwendigen „Hindernissen“** experimentellen Arbeitens, wie „Fehlern“, „Störungen“ und Schwierigkeiten. Hierbei interessiert, welche **Problemlösungsstrategien** und **alternativen Handlungsvorgehensweisen** eingeschlagen werden.
- Danach stellt sich die Frage, welche **Merkmale des Experiments** sich in der Praxis des Kunstunterrichts **empirisch rekonstruieren** lassen.
- Ein damit verwandtes Untersuchungsfeld ist der **Umgang mit produktiver und rezeptiver Kontingenz und deren Nutzung als kreativer Katalysator**. Welche pädagogischen Auswirkungen hat der Einsatz künstlerischer aleatorischer Verfahren, also die **bewusste Provokation des Zufalls**, aber auch dessen Anerkennung auf die schöpferische Produktion der Schülerinnen und Schüler? Man muss hierbei auch der Frage nach der Beschaffenheit der adäquaten Führung durch die Lehrperson und der inszenierten Lernumgebung nachgehen.
- Vor allem am Ende, aber auch bereits im Vollzug experimenteller Geschehnisse im Unterricht soll erforscht werden, wie eine **sinnvolle Weiterarbeit des im Experiment Erlebten** aussehen kann.
- Hier schließt der folgende Forschungsfokus direkt an. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob und **welche Strukturmomente ästhetischer Erfahrung** sich im experimentellen Handeln finden lassen und inwieweit **das Experimentelle im**

Kunstunterricht möglicherweise **ästhetische Erfahrungen** provoziert und deren **Intensität** beeinflusst.

- Damit einher geht die Auseinandersetzung mit den **pädagogischen Einflussmöglichkeiten, die ästhetische Erfahrungen initiieren**, bzw. dazu führen, die Wahrscheinlichkeit ihres Erlebens zu erhöhen. Welche Rolle spielen dafür verschiedene Faktoren, wie das Unterrichtssetting und der Lehrende? In diesem Zusammenhang muss auch rekonstruiert werden, welchen Einfluss sie auf die **Nachhaltigkeit der ästhetischen Erfahrung** haben.
- In diesem Zusammenhang soll der Frage, nach der **Erhöhung der Wahrscheinlichkeit des Erlebens ästhetischer Erfahrungen durch die Verarbeitung des im Experiment Erlebten** nachgegangen werden.
- Schließlich ist zu ergründen, auf welche Weise **das Gruppenverhalten** auf die experimentelle Arbeit und die ästhetischen Erfahrungen einwirkt.

I.3 Untersuchungskonzeption und Methoden

I.3.1 Konzeption des Forschungsdesigns

I.3.2 Qualitativ-empirische Forschung

Der Fokus dieser Untersuchung soll auf der empirischen, also auf Erfahrung beruhenden Forschung liegen. Das bedeutet, dass das Material aus dem Leben, vorwiegend der Unterrichtspraxis gesammelt, aufbereitet und interpretiert wird. Für eine Lehr-/Lernforschung im Rahmen des Kunstunterrichts mit seinen vielschichtigen Wechselbeziehungen bietet es sich an, qualitative Verfahren, die sich „vornehmlich auf soziale, aber auch ästhetische Phänomene“ richten (Peez 2005, S. 9), anzuwenden, „denn nur so kann man als Forscher versuchen, der hohen Komplexität des Feldes und der ästhetischen Prozesse, die allzu häufig weitgehend unbemerkt stattfinden, gerecht zu werden. Die Wirkung von Kunstunterricht und ästhetischer Erziehung ist (...) nicht über Statistiken zu erforschen, sondern durch interpretative Verfahren der Einzelfallrekonstruktion“ (Peez 2005, S. 60).

Die empirische Forschungsausrichtung bedeutet darüber hinaus, dass Verfahren der Auslegung wissenschaftlicher Texte keine tragende Rolle spielen werden, denn neue Erkenntnisse werden in dieser Forschungsarbeit nicht aus der alleinigen Lektüre verschiedener Theorietexte gezogen, sondern vor allem aus der Praxis. Zur Eingrenzung des Forschungsfokus' wurden oben freilich wissenschaftliche Texte etwa aus dem Bereich der Kunstdidaktik, der Kunstgeschichte oder der Kunsttheorie genutzt. Ferner werden die

Ergebnisse der empirischen Forschung am Ende der Arbeit mit den Erkenntnissen aus der Literaturrecherche in Beziehung gesetzt. Ein solches Forschungsvorgehen wird als rekonstruktive Empirie bezeichnet. Hierbei geht man nicht von vorgefertigten Hypothesen aus, die dann überprüft werden, sondern es geht bei der Rekonstruktion um „die offene Erkundung sozialer - bzw. in unserem Falle sozial-ästhetischer - Phänomene. Sie zwingt keine Vorannahmen auf, sondern lässt beispielsweise bei Interviews oder in Gruppendiskussionen den Interviewten die Möglichkeit, das Gespräch weitestgehend selbst zu strukturieren. Aufgabe des Forschers ist es, im Nachhinein die Form und die Inhalte interpretativ nachzuvollziehen, hermeneutisch zu rekonstruieren“ (Peez 2005, S. 9).

Bei der Darstellung qualitativ empirischer Forschungsergebnisse sollte „die Ergebnisdarstellung (...) zielorientiert und meist linear“ sein, während die Interpretationsprozesse „oft langwierig und ‚verschlungen‘“ sind, merkt Georg Peez an (Peez 2005, S. 10). Hieraus erwächst jedoch eine Schwierigkeit, denn je „kürzer, grober und vereinfachender die zusammenfassende Darstellung ist, desto stärker wird die Komplexität der Ergebnisse vernachlässigt“ (Peez 2005, S. 11). Die qualitativ-empirische Forschung umgeht dieses Dilemma mit Hilfe von zwei Strategien: Zum einen kommt

- die Fallanalyse zur Anwendung. Darüber hinaus das Verfahren
- der selektiven Plausibilisierung.

Bei der Fallanalyse wird „jeweils ein Fall und das in Bezug hierzu erhobene Material als singular fallspezifisch behandelt und interpretiert. (...) Erst in einem zweiten Schritt werden dann Verallgemeinerungen aus der Fallinterpretation extrahiert, oder es wird ein Vergleich von verschiedenen Fällen dargestellt“ (Peez 2005, S. 11). Die Interpretationsdarstellungen des Falls sollten ergebnisorientiert gerichtet sein und sie lassen im Allgemeinen Diskussionen „verschiedener Lesarten“ oder „die Ausführung von abweichenden Deutungen fast vollständig“ außer Acht (Peez 2005, S. 12).

Im Rahmen der zweiten Methode, der selektiven Plausibilisierung, „wird für die Publikation der Forschung und ihrer Ergebnisse das Typische herausgearbeitet, interpretiert und dargestellt“ (Peez 2005, S. 12). Dies können wiederholt auftretende Verhaltensweisen oder -muster der Individuen sein, aber auch äußere, die Handlungen beeinflussende Strukturen. Bei der Ergebnisdarstellung werden im Allgemeinen typische, prägnante Textstellen zitiert und im Anschluss daran interpretiert. Um eine allzu starke Fokussierung auf die entsprechende Typik zu vermeiden, sollten auch untypische Fälle beachtet und zur Deutung herangezogen werden. Häufig lassen sich diese später in die allgemeine Interpretationslinie integrieren.

I.3.3 Ablauf der Untersuchung

Der Untersuchungsplan des vorliegenden Forschungsvorhabens gliedert sich in drei Schritte. Zuerst erfolgt die

- Erhebung der Daten. Daraufhin findet die
- Aufbereitung des Datenmaterials statt. Schließlich wird eine
- Analyse und Interpretation des Materials vollzogen.

I.3.3.1 Materialerhebung und Definition von Daten

Bevor die Möglichkeiten der Erhebung der Daten aufgeschlüsselt werden, soll an dieser Stelle ein knapper Exkurs zu den grundsätzlichen Eigenschaften von Daten, wie ihn die Pädagogen Herbert Altrichter und Peter Posch ausführen, erfolgen.

Daten „sind *materielle Spuren oder Objektivierungen von Ereignissen* und damit in einem physischen Sinn gegeben („Datum“), also hergebbar, aufbewahrbar und vielen zugänglich; sie werden vom Forscher als relevant, *aussagekräftig im Sinne der Fragestellung*, die er untersucht, angesehen“ (Altrichter/Posch 1990, S.84, Hervorhebungen im Original). Weiter unterscheiden die Autoren drei Eigenschaften von Daten:

- Sie sind immer ausschnitthaft, nie als Gesamtheit vorhanden (zum Beispiel hält das Diktiergerät nur verbale Daten fest).
- Daten unterliegen immer einer Deutung des Forschers. Das heißt, dass Daten die der Forscher aufhebbar macht, schon „mit seiner Theorie“ (Altrichter/Posch 1990, S. 85) beladen sind.
- Und schließlich sind Daten von ihrer Natur her statisch und können sich nicht mehr weiterentwickeln (zum Beispiel das Foto) (Altrichter/Posch 1990, S. 85).

Grundsätzlich kann man festhalten, dass Daten Repräsentanten der Wirklichkeit darstellen.

Den Forschenden stehen verschiedene Verfahren der Erhebung der Daten zur Verfügung, die sich je nach Forschungsumfeld und –gegenstand unterscheiden. Alle beinhalten sie Vor- und Nachteile, die – je nach Ausrichtung und Fokus des Forschungsvorhabens – abgewogen und entsprechend ausgewählt werden müssen.

I.3.3.1.1 Zusammenstellung von bereits vorliegenden Daten

Manchmal kann es sein, dass Daten in Form von Zeugnissen der Beforschten selbst schon vorhanden sind und sie nur noch aufgenommen werden müssen. Dies können zum Beispiel schriftliche oder bildnerische Dokumente der Schülerinnen und Schüler sein. Der Vorteil liegt darin, dass das Material nicht mehr erhoben werden muss und darüber hinaus sehr authentisch

und glaubwürdig ist. Andererseits sind solche Daten immer von vielen externen Beeinflussungen abhängig. Häufig muss das relevante Material erst aufwändig zusammengesucht und auf ihre Relevanz für den Forschungsfokus untersucht werden (Altrichter/Posch 1990, S. 98-102).

I.3.3.1.2 Beobachtung von Prozessen

Zu der eher statischen Aufnahme von Daten, kommt oft eine weitere Methode der Datenerhebung hinzu: die direkte Dokumentation von Prozessen. Das wichtigste Verfahren in dieser Hinsicht stellt die Teilnehmende Beobachtung dar, eine für die Feldforschung charakteristische Methode.

Die Teilnehmende Beobachtung

Herbert Altrichter und Peter Posch geben einige allgemeine Hinweise zur Durchführung einer Teilnehmenden Beobachtung. Sie halten fest, dass die wichtigste Aufgabe des Beobachters, die „Sensibilität für das, was beobachtet wird“, ist (Altrichter/Posch 1990, S. 103). Daher sollten sich teilnehmend Beobachtende schon im Vorfeld verschiedene Fragen, beispielsweise zum genauen Gegenstand oder der Dauer der Beobachtung, stellen. Auch eigene Vorannahmen und Erwartungen sollten schon vorher geklärt werden. Der Psychologe und Methodenforscher Philipp Mayring regt in diesem Zusammenhang an, weder „eine völlig freie noch eine vollständig strukturierte Vorgehensweise“ zu praktizieren. Dies bedeutet, dass die „wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt werden (Mayring 2002, S. 81-82).

Im Hinblick auf die Fixierung des Beobachteten ist abzuwägen, ob das Festhalten der Daten während – in „sog. Feldnotizen“ – oder nach der Beobachtung stattfinden soll (Mayring 2002, S. 82). Heiner Legewie empfiehlt für die „*Protokollierung* der Felderfahrungen (...) ein Ritual zu entwickeln, wobei ein stichwortartiges Kurzprotokoll unmittelbar nach dem Feldkontakt möglichst am gleichen Tage zum ausführlichen Protokoll ausgearbeitet werden soll“ (Legewie 1991, S. 192).

Bei der Anfertigung des Beobachtungsprotokolls sollte der Schwerpunkt auf einer Beschreibung des Tuns und der Aktionen der Beteiligten liegen. Weiter sind wörtliche Zitate aus dem Unterricht eigenen Ausführungen vorzuziehen. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass das Unterrichtsprotokoll rein beschreibenden und nicht einen interpretierenden oder persönlich gefärbten Charakter erhält (Altrichter/Posch 1990, S. 114). Allerdings lässt sich diese Forderung zuweilen schwer in der Praxis aufrecht erhalten, da die Lehrperson – sollte

sie gleichzeitig Beobachter sein – selbst sehr stark in das Unterrichtsgeschehen involviert ist. Die Teilnehmende Beobachtung erfordert „ein Hin- und Herpendeln zwischen Teilnehmer- und Beobachter- bzw. Forscherrolle“ (Legewie 1991, S. 191). Einer Verzerrung muss durch entsprechende Verfremdungstechniken und Interpretationsverfahren entgegen gewirkt werden. Auf der anderen Seite kann der Lehrer, der einen uneingeschränkten Zugang zum Feld besitzt, und sogar direkt an der sozialen Konstellation, wie sie eine Schulklasse darstellt, teilnimmt, „die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen“ (Mayring 2002, S. 81). Aufgrund dieses freien Zugangs zum Feld ist keine allzu große Verzerrung der Ergebnisse der, durch die Forschung veränderten Unterrichtssituation zu erwarten. In Anbetracht der oben formulierten Merkmale in Verbindung mit dem konkreten Forschungsfokus kommt die „halb-standardisierte teilnehmende Beobachtung“ in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz, denn sie eignet sich „sehr gut für explorative, hypothesen-generierende Fragestellungen, die in ihrer ganzen Prozesshaftigkeit und Komplexität erforscht werden können (Mayring 2002, S. 82).

Regeln der Teilnehmenden Beobachtung

Karl-Oswald Bauer, Professor für Empirische Bildungsforschung, fasst die Phasen und Regeln für die Teilnehmende Beobachtung zusammen, nach denen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens vorgegangen wurde (Bauer 1995, S. 257). Die Teilnehmende Beobachtung besteht im Allgemeinen aus drei Phasen, die chronologisch gegliedert sind:

- Eine deskriptive Beobachtung geht
- der fokussierten Beobachtung voraus. Auf diese folgt schließlich
- die selektive Beobachtung.

Bei der praktischen Durchführung wurden noch während der Teilnehmenden Beobachtung kurze Notizen gemacht, welche bald zu ausführlichen Gedächtnisprotokollen erweitert wurden. Hierbei wurde versucht, keine Globaleindrücke, sondern Einzelheiten zu schildern. So wurden Gespräche rekonstruiert, die räumliche Situation geschildert und die beteiligten Menschen genau beschrieben. Das Protokoll der Teilnehmenden Beobachtung stützt sich, neben den schriftlichen Notizen, auf Stundenmitschnitte, die mit Hilfe eines selbst umgehängten MP3-Players aufgenommen wurden. Außerdem wurden manche Szenen mit einer selbst geführten Videokamera aufgezeichnet. Dadurch konnten – im Gegensatz zu einer fest installierten Kamera, die in erster Linie wenig gehaltvolle Globaleindrücke aufzeichnet – sofort Einzelszenen fokussiert werden.

Der Beobachtende und sein Verhalten, aber auch eigene Vorurteile und Vorannahmen, die sich eventuell bestätigen oder revidiert werden müssen, sind in diesen Deskriptionen mit eingeschlossen und müssen geklärt werden. Darüber hinaus dürfen überraschende oder

irritierende Momente nicht außer Acht gelassen werden. Neben der beobachtenden Erhebungstechnik der Teilnehmenden Beobachtung wird im Folgenden ein weiteres Verfahren, das zur Materialsammlung in dieser Arbeit angewandt wird, vorgestellt. Es zielt in erster Linie auf die Erhebung von internal ablaufenden Prozessen ab.

I.3.3.1.3 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte oder leitfadenorientierte Interview kennzeichnet sich durch eine offene, halbstrukturierte Befragung mit einer Fokussierung auf eine Problemstellung. Ein Leitfaden, der vorher vom Interviewer zusammengestellt wurde, führt durch die Befragung (siehe Textanhang). Der Leitfaden soll Gesprächsanlässe schaffen, d.h. zum narrativen Antworten veranlassen. Es ist nicht beabsichtigt, die Schülerinnen und Schüler „auszufragen“, sondern „vielfältige Erzählanlässe zu schaffen, bei denen die Befragten möglichst offen assoziieren“ können (Peez 2005, S. 20).

Der Begriff des problemzentrierten Interviews wurde geprägt vom Psychologen Andreas Witzel. Dieser nennt als Ziel eine möglichst „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmung und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000 [1]). Die Grundmerkmale des problemzentrierten Interviews sind erstens

- Problemzentrierung, also die „Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ ausgehend von Vorwissen (Witzel 2000 [4]. Zweitens
- Gegenstandsorientierung, das heißt, „Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (Witzel 2000 [5]. Oft ist es sinnvoll, das problemzentrierte Interview – wie in dieser Arbeit erfolgt – innerhalb einer Kombination verschiedener Erhebungsmethoden zu nutzen. So kann beispielsweise die Teilnehmende Beobachtung einen Überblick verschaffen, der dann im problemzentrierten Interview genauer hinterfragt wird. Die letzte Position kann mit dem Begriff
- Prozessorientierung umschrieben werden, denn wenn „der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion. Indem die Befragten ihre Problemsicht ‚ungeschützt‘ in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln

sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten. Redundanzen [sic] sind insofern erwünscht, als sie oft interpretationserleichternde Neuformulierungen enthalten“ (Witzel 2000 [6]).

Ein weiteres Merkmal, das nicht explizit von Andreas Witzel genannt wird, ist „die Offenheit“, denn die Interviewten sollen „frei antworten können, ohne vorgegebene Antwortalternativen“ (Mayring 2002, S. 68).

Instrumente des problemzentrierten Interviews

Die Materialerhebung mittels Befragungen der hier vorliegenden Studie richtet sich nach den von Andreas Witzel ausgearbeiteten Instrumenten des problemzentrierten Interviews. In einem Kurzfragebogen werden erst die Sozialdaten ermittelt. Dies kann, neben der Erhebung der Sachinformationen, eventuell schon einen Gesprächseinstieg ermöglichen.

Ein weiteres Werkzeug ist die Tonträgeraufzeichnung, denn sie erlaubt ein exaktes Erfassen des Kommunikationsprozesses. Der Interviewer kann sich auf diese Weise besser auf non-verbale Äußerungen konzentrieren.

Das dritte Hilfsmittel ist der Leitfaden. Er dient als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, aber auch zur besseren Vergleichbarkeit und Herausarbeitung von Differenzen. Idealerweise begleitet der Leitfaden darüber hinaus das Interview im Hintergrund als Kontrolle, dass alle wichtigen Punkte abgehandelt wurden.

Ein letztes Werkzeug – Postskripte und Notizen, die direkt nach der Aufzeichnung des Interviews angefertigt werden – dient der Fixierung von Besonderheiten oder nonverbalen Aspekten (Witzel 2000 [7]-[10]).

Ablauf und Inhalte des problemzentrierten Interviews

Bei der Kontaktaufnahme wird die Untersuchungsfrage erläutert oder es wird zum Beispiel darauf verwiesen, dass es im Interview nicht auf das Abfragen intellektueller Interessen ankommt, sondern auf persönliche Meinungen und Vorstellungen. Der Interviewer ergänzt das Zuhören im Bedarfsfall durch Nachfragen.

Andreas Witzel bemerkt, dass zu Beginn des Interviews „Erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien“ eingesetzt werden sollten. So zentriert die „**vorformulierte Einstiegsfrage**“ das Gespräch auf das Problem. Gleichzeitig „soll die Frage so offen formuliert sein, dass sie für den Interviewten „wie eine leere Seite“ wirkt“ (Witzel 2000 [14], Hervorhebung im Original). Durch „**allgemeine Sondierungen**“ kommen die Problemsichten schrittweise zum Vorschein (Witzel 2000 [15], Hervorhebung im Original). Nicht zu

vergessen sind schließlich die „**Ad-hoc-Fragen**“ (Witzel 2000 [16], Hervorhebung im Original). Sie sind wichtig, wenn bestimmte Themenbereiche ausgelassen werden. „**Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien**“ knüpfen an vorangegangenes Wissen an (Witzel 2000 [17], Hervorhebung im Original). Äußerungen können hierbei korrigiert werden oder eigene Standpunkte des Befragten deutlicher hervortreten.

Für die problemzentrierten Interviews innerhalb der vorliegenden Studie wurde folgendes Verfahren gewählt: Die Interviews nahm eine ausgebildete Psychologin mit nicht-deutscher Muttersprache vor. So wurde die Leitung der Befragungen einer Person überlassen, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation in besonderem Maße im Bereich der Gesprächsführung und –generierung geschult ist. Durch die einfühlsame und ausgebildete Fragetechnik konnten auf diese Weise gehaltvolle emotionale Aspekte und internale Prozesse zur Sprache kommen. Das empathische Vorgehen und die Tatsache der nicht-deutschen Herkunft der Interviewerin führten, zusammen mit dem daraus resultierenden Gebrauch einfachen standardsprachlichen Vokabulars, dazu, dass sich die Befragung für die Schülerinnen und Schüler weder allzu „schultypisch“ noch „wissenschaftlich“ präsentierte. Es entwickelte sich eine fast normale alltagssprachliche Gesprächsatmosphäre.

Die interviewende Person war darüber hinaus nicht in den befragten Unterrichtssequenzen präsent, d.h. sie konnte relativ unvoreingenommen das Geschehen des Unterrichts abfragen. Sie hatte den Leitfaden der Befragung verinnerlicht und führte die Interviews in einem separaten Raum durch. In einer Gruppe fanden die Interviews außerhalb der Schulzeit am Nachmittag, in der anderen am Vormittag, parallel zum Kunstunterricht statt. Neben einer ersten Befragung zum Ablauf des Unterrichts, waren im Leitfaden in einem zweiten Teil Fragen zu verschiedenen Schüleräußerungen wie Fotos, Zeichnungen oder Geschichten vorgesehen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden in Paarinterviews befragt. Die Vorteile liegen in der internen Paar-Kommunikation, die häufig erst profunderen Einblick in verschiedene Aussagen zulässt. Verschiedene Sichtweisen des Erlebten können durch das Paar aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Im dialogischen Reflektieren sind außerdem Gesprächspausen möglich, die ein freies Assoziieren zum gefragten Sachverhalt eher zulassen. Neben der Teilnehmenden Beobachtung und dem problemzentrierten Interview kommt ein weiteres Verfahren zum Einsatz: Die Erhebung fotografischen Materials.

I.3.3.1.4 Die Datenerhebung mit Hilfe einer Videokamera

In der vorliegenden Studie erfolgte die Datensammlung der Bilder unter Einsatz einer Videokamera, die dem Forscher während der kompletten Dauer der Unterrichtseinheiten zur Hand war. Diese subjektive Methode der Datenerhebung wurde ganz bewusst gewählt, denn dadurch konnten schon während des Unterrichts Einzelszenen selektiert und fokussiert werden. Diese sind zwar ausschnittshaft, bei der später vorgenommenen Einzelfallanalyse jedoch verdichteter, als globale Gesamteindrücke vom Unterrichtsgeschehen, die letztlich an der Oberfläche bleiben. Konsequenterweise wurde bei der Aufnahme nicht auf eine lückenlose, chronologische Gesamtdokumentation der Unterrichtsstunden Wert gelegt. Letztlich fügte sich die Führung der Kamera durch den Forscher selbst, nach einer kurzen Phase der Eingewöhnung, unkompliziert und natürlich in das gesamte Unterrichtsetting ein. Als Forscher konnte ich mich zum Beispiel interessanten Situationen nähern und Fragen stellen, während gleichzeitig die Kamera aufzeichnete.

Zwischen Erhebung und Auswertung liegt eine Phase, in der das erhobene Material aufbereitet, also im Wesentlichen festgehalten, aufgezeichnet und zum Teil schon in gewissem Sinne geordnet wird.

I.3.3.2 Materialaufbereitung

I.3.3.2.1 Transkription der sprachlichen Äußerungen

Für die Protokollierung stehen unterschiedliche Methoden zur Auswahl. Phillip Mayring stellt die fünf gebräuchlichsten Aufbereitungstechniken vor (Mayring 2002):

Bei der wörtlichen Transkription wird das komplette erhobene Material in Textform umgewandelt. Entweder, indem eine phonetische Umschrift angefertigt, oder „eine literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt“ vorgenommen wird. Außerdem kann eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ erfolgen (Mayring 2002, S. 91). In der kommentierten Transkription werden, neben den mündlichen Ausführungen, auch alle relevanten nonverbalen Ereignisse, wie zum Beispiel Pausen oder Hebung der Stimme schriftlich festgehalten. Eine größere Abstraktion findet schon statt, wenn das sprachlich Aufgezeichnete in einem zusammenfassenden Protokoll fixiert wird. Vor allem bei einer großen Materialfülle bietet sich dieses Verfahren an, in dem bereits von Anfang an, nach einem bestimmten Ablaufmodell beispielsweise Verallgemeinerungen oder Reduktionen vorgenommen werden. Eine vierte Methode kommt vor allem bei großer Heterogenität und Reichhaltigkeit des Materials zum Einsatz: Das selektive Protokoll. Nach genau festgelegten Auswahlkriterien wird nur das Relevante aufgezeichnet. Schon relativ

nahe an der Auswertung ist die Konstruktion deskriptiver Systeme angesiedelt. Hierbei werden – sehr verkürzt dargestellt – verallgemeinernde Categoriesysteme erstellt, in die das jeweilige Material eingeordnet wird.

In dieser Studie wurde, was die Anwendung der Protokollierungs- und Transkriptionsverfahren angeht, ein Mittelweg gewählt. So verlangte die Tatsache, dass der Forschungsfokus größtenteils auf subjektiv-internal ablaufende Vorgänge Bezug nimmt, eine möglichst authentische schriftliche Wiedergabe der Äußerungen der Beforschten, denn es ist vorstellbar, dass beispielsweise gerade paralinguistische Aspekte oder die Wahl der Sprecherebene für eine universale Erfassung der Informationen mit dem Ziel einer späteren Analyse aufschlussreich sein können. Andererseits erschweren allzu detaillierte Umschriften, beispielsweise in phonetische Lautschrift, das flüssige Lesen und Erfassen des Materials in seiner Gesamtheit. Aus diesem Grund wurden die gesammelten sprachlichen Äußerungen wörtlich transkribiert und im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben. Alle Zwischentöne („Hm“) und -einwürfe, sowie die meisten Dialekt- und Sprachfärbungen wurden beibehalten. In wenigen Fällen wurden stark idiolektisch, bzw. dialektisch geprägte Ausdrücke in eine für die Lesenden verständlichere Sprachform – in der Regel regional gefärbte Hochsprache – umgewandelt. Nonverbale Mitteilungen wurden kommentiert dargestellt. Lachen, kurze oder lange Pausen und Unverständliches wurden nach den allgemein üblichen Transkriptionsregeln in schriftliche Zeichen überführt. Die Interviewpartner wurden mit den jeweiligen Anfangsbuchstaben ihres Vornamens gekennzeichnet, Lachen wurde in runde Klammern gesetzt „(lacht)“, kurze Pausen wurden mit zwei leeren runden Klammern „()“, lange Pausen mit dem Wort Pause in Klammern „(Pause)“ dargestellt. Bei unverständlichen Äußerungen steht ein Fragezeichen in Klammern „(?)“.

I.3.3.2.2 Die Auswahl der Standbilder und die Aufbereitung der Fotos

Um die Auswertung der Bilder vornehmen zu können, muss in der Phase der Aufbereitung passendes Bildmaterial aus den aufgezeichneten Videobändern herausgenommen werden. Die richtige Auswahl stellt hier eine wichtige Aufgabe dar, die jedoch dadurch erleichtert wurde, dass die Filmstills erst nach der kompletten Analyse des Textmaterials ausgewählt wurden. Auf diese Weise konnten die Videobänder bewusst nach besonders aussagekräftigen Bildern durchsucht werden. Da das Material phänomenologisch untersucht werden soll, wurde besonderer Wert auf exemplarische Situationen gelegt. Die ausgewählten Filmstills unterstützen die aufgrund des Textmaterials gefundenen Analysen und sollen diese um weitere Aspekte ergänzen.

Insgesamt wurden als Grundlage für die Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern drei Situationen herausgesucht, die in jeweils vier Aufnahmen dargestellt sind. Die Bilder folgen innerhalb des Videos in extrem kurzen Abständen aufeinander und umfassen Zeitspannen von nur wenigen Sekunden. Die Erstellung der Standbilder erfolgte mit Hilfe eines Computers und Software, die Screenshots des Bildschirms auch in sehr kurzen Abständen ermöglicht.

I.3.3.3 Materialauswertung

Im Bereich der Auswertung des erhobenen und aufbereiteten Materials stehen den Forschenden eine Reihe unterschiedlicher Interpretationsverfahren zur Verfügung. Entscheidend für die Wahl der Deutungsmethode ist die Gegenstandsadäquatheit, das bedeutet, dass ein Auswertungsverfahren gesucht werden muss, mit dem das zur Verfügung stehende Material angemessen – also in allen seinen Nuancen und Besonderheiten – interpretiert werden kann. Gleichzeitig ist die Ausrichtung des Forschungsfokus’ bei der Auswahl des Analysemodus von entscheidender Bedeutung.

In der vorliegenden Arbeit werden, sowohl in Bezug auf das Experiment als auch auf die ästhetische Erfahrung, Fragen erforscht, die sich fast ausschließlich auf innere Sinnzusammenhänge und Bedeutungsstrukturen beziehen. Darüber hinaus wird konkreten, sichtbaren Handlungsmustern auf den Grund gegangen und es werden dazugehörige Motivationen analysiert. Die Interpretationsmethode der phänomenologischen Analyse ist dem in der teilnehmenden Beobachtung, den problemzentrierten Interviews und dem als Filmstills erhobenen Material und der Ausrichtung der Forschungsfragestellungen angemessen.

Die phänomenologische Analyse

I.3.3.3.1 Grundgedanken

Das „Ziel phänomenologischer Verfahren ist, eine Lehre von den konkreten Erscheinungen zu konstituieren“ (Held zit. in: Peez 2000, S. 160). Es wird hierbei „an der Perspektive der einzelnen Menschen angesetzt (...), an ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen, ihren Intentionen“ (Mayring 2002, S. 107). Dieser Umstand, der für die Beforschten gilt, hat gleichermaßen für die phänomenologisch Forschenden Gültigkeit. „Die eingehende Deskription der Phänomene (...) ist somit immer an die konkrete Sicht eines bestimmten Menschen gebunden“ (Peez 2000, S. 160). Im Gegensatz zu anderen wissenschaftlichen Verfahren spielt die Erfahrung des Einzelnen eine entscheidende Rolle in der

Phänomenologie. Darin besteht „das spezifisch ‚Andere‘ an *phänomenologischer* Empirie“, nämlich „dass hierbei der Forscher ansetzt bei seinen eigenen, subjektiven Erfahrungen“. Diese bilden „die alleinige, weil allein evidente Datenbasis“ (Hitzler/Eberle 2001, S. 111, Hervorhebung im Original).

Im Zusammenhang dieser subjektiven Sichtweisen muss auf den Begriff der „Lebenswelt“ eingegangen werden, der von dem Philosophen Edmund Husserl geprägt wurde. Mit „Lebenswelt“ ist die „selbstverständlich gehandhabte Alltagswelt, das sinnliche Fundament unseres Lebens“ gemeint (Rumpf 1991, S. 315). Die „*Lebenswelt* im Sinne Husserls ist die ursprüngliche Sphäre, der selbstverständliche, unbefragte Boden sowohl jeglichen alltäglichen Handelns und Denkens als auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens“. Konkret kommt sie in „milliardenfacher Vielfalt als einzig wirkliche Welt jeder einzelnen Person“ vor (Hitzler/Eberle 2001, S. 110, Hervorhebung im Original).

Die Bearbeitung der Erfahrungen des Menschen mit Hilfe von Deskriptionen erfolgt in der Phänomenologie „in reflexiver Form“ (Hitzler/Eberle 2001, S. 110). Die Deskriptionen sind demnach „rückbezüglich und zielen auf die Subjektivität eines Nachvollziehenden“ (Lippitz zit. in: Peez 2000, S. 161). Mit Hilfe der Deskriptionen und „kontrollierter Abstraktionen“ gelangt der Interpretierende zu allgemeingültigen, „universalen Strukturen“, zum Wesenskern der Erscheinungen (Hitzler/Eberle 2001, S. 111). Edmund Husserl nennt diese Rückführung auf das Wesen „eidetische Reduktion“ (Husserl zit. in: Peez 2000, S. 160). Der diesem Schritt zugrunde liegende Gedanke, ist „die Variation. Ein vorgegebenes Phänomen wird in unterschiedlichen Kontexten verglichen (...). Was dabei invariant bleibt, gibt Hinweise auf das Wesen des Phänomens“ (Mayring 2002, S. 108). Hierbei liegt der Schwerpunkt nicht auf einer breiten globalen Beschreibung, sondern in der Konzentration auf gezielte Analysen einzelner Phänomene und deren Interpretation. So können zum Beispiel zwei extrem kontrastierende Erscheinungen miteinander verglichen werden, und mehrere eher weniger überraschende beispielhafte Ereignisse vergleichend gedeutet werden.

I.3.3.3.2 Die phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern)

Schon im Laufe der „Erörterungen zur Eingrenzung des Bildbestands findet zugleich eine weitere Fokussierung des Forschungsschwerpunkts statt. Das auf diese Weise qualifizierte Material erfährt nach der Beschreibung der Fotos eine hiermit verbundene erste Deutung im Zuge der Wahrnehmung der Fotografien (...). Wahrnehmung und Beschreibung des Fotos, erste Deutung und Interpretationsansätze lassen sich in einer phänomenologisch orientierten

Analyse nicht trennscharf unterscheiden“ (Peez 2006, S. 75-76). Daran anschließend erfolgen Verallgemeinerungen bei denen die „Intersubjektivität“ (Peez 2006, S. 76) ein bedeutendes Kriterium darstellt. Wie in der Analyse von Textmaterial hat bei der phänomenologisch orientierten Fotoanalyse die Validität von Beispielen ein starkes Gewicht. Die exemplarischen Situationen werden mit Hilfe des „selber erfahrenden und sachkundigen Lesers“ überprüft und mit „seiner eigenen Lebenserfahrung“ abgeglichen. Er „befragt den Text daraufhin, ob er diese Erfahrung angemessen wiedergibt und interpretiert“ (Seiffert zit. in: Peez 2006, S. 76).

I.3.3.3.3 Konkretes Analyseverfahren

Erst muss ein „Durchgang durch das gesamte Material“ vollzogen werden „um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen. (...) In einem zweiten Materialdurchgang wird dann versucht, im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen Bedeutungseinheiten zu bilden. (...) Diese Sequenzierung ermöglicht es dann als dritten Schritt, die Bedeutungseinheiten nacheinander auf das Phänomen hin zu interpretieren. Im vierten Schritt dann werden diese interpretierten Bedeutungseinheiten verglichen, verknüpft und zu einer generellen Phänomeninterpretation synthetisiert. Als Arbeitsprinzip für die beiden letzten Schritte kann die Technik der Variation und Reduktion auf den Kern gelten“ (Mayring 2002, S. 108-109). Zur interpretativen Rekonstruktion allgemeiner Strukturen eignet sich auch die „*Fragmentierung* einzelner Teile/Äußerungen – d. h. durch Kontextentzug“ (Rumpf 1991, S. 327, Hervorhebung im Original). Darüber hinaus kann „durch bewusste *Variierung*“ der Perspektive, durch „*Transformierung* in ein anderes symbolisches Medium“ oder „durch *Umakzentuierung*“, ebenso wie durch die „bewusste Suche nach Widersprüchen, Unpassendem, Auffälligkeiten, Brüchen“ eine besondere Aufmerksamkeit auf die Phänomene gelegt werden (Rumpf 1991, S. 328, Hervorhebung im Original). „Die Anerkennung und Erforschung solcher zueinander widersprüchlicher Positionen vermag es gerade, zum Wesenskern der Untersuchungsgegenstände vorzudringen“ (Peez 2000, S. 162). Eine weitere Technik hierfür ist die „*Neukomposition* von Teilen“ oder das „Herstellen einer *Interlinearversion*“ (Rumpf 1991, S. 328, Hervorhebung im Original). Innerhalb dieser Sequenzen müssen die Interpretierenden die eigenen subjektiven Vorverständnisse klären. Auch Vorurteile und Erwartungen der Subjekte, von denen Material erhoben wird sollen bewusst gemacht werden.

Innerhalb phänomenologischer Studien spielt – wie bereits weiter oben bei der Fotoanalyse erwähnt – die Analyse von Beispielen eine wichtige Rolle. „Eine Interpretation und Deutung solcher Beispiele zielt immer darauf ab, andere Menschen zu überzeugen. (...) Die

exemplarische Deskription ist ein Deutungsakt, der sich kommunikativ und intersubjektiv überprüfbar zu bewähren hat; seine Validierung, d. h. der Beleg der Gültigkeit, geschieht in der konkreten Erfahrung“ (Peez 2000, S. 161-162). Das bedeutet, dass eine Deutung, in dem Maße, wie sie am eigenen Leben nachvollzogen und überprüft werden kann, seine Überzeugungskraft erhält.

Teil II Qualitativ-empirisches Forschungsvorhaben: Untersuchung von zwei Unterrichtseinheiten

II.1 Allgemeiner Untersuchungsplan

Vorstrukturierungen der zu erforschenden Unterrichtssequenzen

Die Unterrichtssequenzen, aus denen die Daten erhoben werden, sind relativ breit und offen angelegt. Sie richten sich an den Forschungsfragen dieser Untersuchung aus. Konkret werden zwei verschieden ausgerichtete Unterrichtseinheiten von mir als Lehrperson durchgeführt und aufgezeichnet. Eine Unterrichtssequenz ist in der Unterstufe über einen Zeitraum von mehreren Wochen angesetzt, und eine weitere Unterrichtsfolge, die in der Oberstufe stattfindet, ist auf mehrere Stunden eines Tages konzentriert.

Die für die Materialerhebung vorgesehenen Unterrichtseinheiten sind aufgrund ihrer externen Kontrastivität aufschlussreich:

- Zum einen wird der Kunstunterricht in einer siebten Klasse erforscht, im anderen Fall werden Daten aus dem Unterricht eines Kunstleistungskurses der zwölften Klasse erhoben. Auf diese Weise können unter anderem, jahrgangsstufenrelevante Merkmale untersucht werden.
- Außerdem gibt es extreme Unterschiede in der Unterrichtsführung und der fachdidaktischen Vorplanung. Während der Unterricht mit seinen experimentellen Anteilen im Falle der siebten Jahrgangsstufe klar strukturiert ist, ist er in der anderen Unterrichtseinheit der zwölften Klasse in hohem Maße von struktureller Offenheit geprägt.
- Dieser Aspekt spiegelt sich gleichermaßen in der Zeittaktung wider, denn einmal findet der Kunstunterricht, wie schon angedeutet, im gewohnten Stundenrhythmus

statt, in der anderen Unterrichtseinheit in einer Art Blockveranstaltung über den Zeitraum von mehreren Stunden eines Vormittags.

- Weiter wurden die Lernorte bewusst kontrastiv gewählt: Eine Unterrichtssequenz – die der Unterstufe – spielt sich im Schulgebäude im gewohnten Kunstsaal ab, die andere außerhalb des Schulgeländes auf den Äckern und Feldern, die die Schule umgeben.
- Die beiden Unterrichtseinheiten unterscheiden sich auch in ihrer Schwerpunktsetzung, was das Experiment angeht. So fokussieren sie unterschiedliche Merkmale und Ausprägungen des Experimentellen. In der Unterstufe sind, dadurch dass als graphische Materialien nur Tusche und verschiedenste Werkzeuge zur Verfügung stehen, eher von Grund auf zeichnerische aleatorische Verfahren vorgeplant, während die Vorgaben beim Leistungskurs sehr offen gehalten und praktisch nicht vorhersehbar sind.
- Über die Anwendung experimenteller Verfahren in beiden Unterrichtseinheiten hinaus, liegt der Schwerpunkt der Planung in der verschiedenartigen Initiierung ästhetischer Erfahrungen in der Folge des Experimentierens. So interessiert, wie beispielsweise Wahrnehmung, experimentelle Handlungen und sinnliches Erleben oder Assoziieren sowohl im einen Fall, wie im anderen in eine ästhetische Erfahrung überführt werden können.

Für die Unterrichtssequenzen wird im Folgenden eine mehrfache Kategorisierung vorgenommen, nämlich nach Rahmenthema, Art der Inszenierung und Initiierung, Arten des Experimentierens, unterrichtlichen Sozialformen, Verfahren und Lernumgebung.

II.2 Strukturierung der Unterrichtseinheit in der Oberstufe (zwölfte Jahrgangsstufe)

II.2.1 Konkreter Untersuchungsplan und geplanter Verlauf

II.2.1.1 Der Rahmen

Für die Unterrichtseinheit in der zwölften Klasse ist eine Exkursion in die Umgebung der Schule geplant. An einem ganzen Vormittag lassen sich die Schülerinnen und Schüler unter dem Rahmenthema „Eingriffe“ bei einer Wanderung von zufälligen Entdeckungen in der Natur zu minimalen Veränderungen und Markierungen verleiten. Als Kursleiter denke ich hierbei in erster Linie an Veränderungen, wie sie zum Beispiel die beiden Land-Art Künstler Richard Long und Andy Goldsworthy vornehmen. Die Hauptwerke Richard Longs sind

temporäre Skulpturen aus Naturmaterialien, vornehmlich Stein und Holz, die er auf seinen ausgedehnten Wanderungen, meistens durch menschenleere Gegenden, zusammenbaut und – legt. Der physische, aber auch der geistig-spirituelle Weg des Künstlers soll durch die Errichtung der Stationen, die von Richard Long stets fotografisch dokumentiert werden, für den Betrachter zugänglich und erfahrbar gemacht werden. Nach dem künstlerischen Eingriff werden alle Assemblagen wieder einem natürlichen Verwitterungs- und Zersetzungsprozess überlassen. Ein ähnliches Vorgehen findet man bei Andy Goldsworthy. Auch bei ihm spielt die Vergänglichkeit seiner künstlerischen Objekte eine entscheidende Rolle, darüber hinaus die Platzierung inmitten der Natur. Im Unterschied zu Richard Long lässt sich Andy Goldsworthy oftmals in seinem Schaffen ausgeprägter von ästhetischen Gesichtspunkten leiten.

Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler des Kurses die Kunstwerke der Land-Art mit größter Wahrscheinlichkeit nicht kennen, denn die Beschäftigung mit Kunstgeschichte im Unterricht beschränkt sich bis zum Eintreten in den Leistungskurs fast ausschließlich auf die traditionelle, klassische Kunstgeschichte. Neuere Kunstrichtungen sind den Schülerinnen und Schülern am Beginn des Leistungskurses in der Regel völlig unbekannt, außer sie haben sich privat damit beschäftigt. Das heißt, dass den Schülerinnen und Schülern in dieser Unterrichtssequenz strukturell und thematisch eine große Freiheit zum Experimentieren in alle Richtungen gelassen wird.

II.2.1.2 Inszenierung

Eine offensichtliche Inszenierung findet in dieser Unterrichtseinheit bewusst nicht statt. Es wird lediglich das Thema „Eingriffe“ genannt und der Raum (im weitesten Sinne) und Zeitrahmen abgesteckt. Die Natur während der Exkursion bildet den Aktionsraum, die Zeiteinheit des normalen schulischen Vormittags – von 8.15 Uhr bis 13.00 Uhr – den zeitlichen Rahmen.

II.2.1.3 Initiierung

Auslöser für experimentelles künstlerisches Handeln finden sich eventuell sofort nach dem Tritt aus dem Schulgebäude, vielleicht sogar noch innerhalb desselben. Eine bewusste externe Initiierung von Seiten des Lehrenden ist nicht geplant.

Diese minimale Führung durch die Lehrperson ist nach Ludwig Duncker fundamental für die Aneignungs- und Erlebnisprozesse von ästhetischer Erfahrung, bei der die Eigentätigkeit vorrangig sein soll. Dies ist auch ein Ziel des Vormittags. Darüber hinaus treten gerade in der Natur die provozierten Veränderungen als kulturelle, ästhetische Äußerungen kontrastiv zu Tage. Erwartet wird auch eine ästhetische Erfahrung in der ästhetischen Arbeit mit allen

Sinnen. Die ungewohnte Lernumgebung, das Wandern in der freien Natur mit seinen vielfältigen Sinneseindrücken regt die ästhetische Erfahrung an. Am Ende der Kunstunterrichtseinheit werden diese Aspekte in einem Unterrichtsgespräch gemeinsam reflektiert.

II.2.2 Realisierter Verlauf

II.2.2.1 Der Rahmen

Das Gymnasium, zu dem der Leistungskurs Kunst der zwölften Klasse gehört, der die Exkursion in die Natur durchführte, befindet sich in einer Kleinstadt einer ländlich geprägten Gegend Nordbayerns. Der Kurs besteht aus 13 Schülerinnen und Schülern, davon fünf Jungen und acht Mädchen. Eine Schülerin konnte an der Exkursion nicht teilnehmen. Der Leistungskurs Kunst wurde etwa zwei Wochen vor dem Ausflug, am Beginn des Schuljahres aus vier ehemaligen elften Klassen zusammengesetzt. Das bedeutet, dass sich die Jugendlichen zwar kennen, aber noch nie in dieser Konstellation eine gemeinsame Unternehmung durchführten.

II.2.2.2 Initiierung

Die Exkursion, die im Rahmen des allgemeinen Wandertags der gesamten Schule, an einem freundlichen Frühherbsttag stattfand, startete auf dem Pausenhof der Schule. Hier sprach ich als Lehrperson die einzigen einleitenden und leitenden Worte, indem ich in etwa den Aktionsradius für die späteren selbstständigen Fortbewegungen und Handlungen absteckte: Ein weitläufiges, fast durchweg ebenes Areal, durchsetzt mit Äckern, Wiesen, Feldwegen und einer sehr wenig befahrenen, schmalen Straße direkt hinter dem Schulgelände. Auf diesem Terrain befinden sich an einem Feldweg zwei Pferdekoppeln und neben der Straße ein privater Acker, auf dem mehrere, mit Folien und Reifen abgedeckte Flachsilois angelegt sind. In einiger Entfernung am Rand der Kleinstadt befindet sich ein kleines Wäldchen, das ebenfalls für gemeinsame Unternehmungen und Aktionen zur Verfügung stand. Allerdings ergab sich diese Erweiterung des Handlungsspielraums erst im Laufe des Vormittages und war zu Beginn von mir noch nicht geplant.

Vor dem Losgehen der Schülerinnen und Schüler wies ich noch auf den gesamten zeitlichen Rahmen der Exkursion hin, der in etwa drei Stunden umfasst. Der Vormittag wurde von mir wie geplant mit dem Wort „Eingriffe“ überschrieben, wobei ich bewusst auf weitere thematische Erläuterungen verzichtete. Schließlich bat ich die Schülerinnen und Schüler noch, die mitgebrachten Fotoapparate zur Dokumentation der Werke zu nutzen und zuletzt legte ich

vor den Schülerinnen und Schülern meine eigene, veränderte Rolle, nämlich ausschließlich die des Beobachters, dar.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kurses machten sich in bestimmten Gruppenkonstellationen auf den Weg: Eine größere Gruppe bestand nur aus Mädchen, eine andere nur aus männlichen und einem weiblichen Mitglied und eine dritte Kleingruppe aus einem Jungen und einem Mädchen. Die beiden größeren Gruppen entfernten sich rasch von mir und von der direkten Umgebung der Schule. Nur das Pärchen blieb vorerst in meiner Nähe und am Rande des Schulgeländes.

II.3 Auswertung der Unterrichtssequenz der Oberstufe (Leistungskurs Kunst)

Das erhobene Material für die folgenden Analysen bezieht sich auf drei verschiedene ästhetische Produkte und deren Entstehungsprozesse. Dabei handelt es sich um zwei Werke, die in Gemeinschaftsarbeit hergestellt wurden, und ein Objekt, das eine Schülerin allein angefertigt hat. Dies sind

- der Hüttenbau im Wald mit den Schülern Joachim, Theo, Sebastian und Thorsten.
Danach
- die Reifenaktion, an der Katharina, Joachim, Theo, Sebastian und Thorsten beteiligt waren. Und schließlich
- der Regenschutz für die Pustebume, der von Maria hergestellt wurde.

II.3.1 Phänomenologische Textinterpretation des Projekts „Hüttenbau im Wald“

II.3.1.1 Spielplatz, Wald, Weg und Lichtung als Auslöser für verschiedene kontingente Steuerungsprozesse von Offenheit und Planung

Die nachfolgende Textstelle der Teilnehmenden Beobachtung beschreibt die Situation des Kurses, nach Abschluss der ersten Arbeitsphase, die sich in der Nähe der Schule vollzogen hatte. Der komplette Leistungskurs, mit Ausnahme von zwei Schülern, verlässt auf der Suche nach neuen Ideen das Areal um die Schule und geht in Richtung eines Waldes an dessen Rand sich ein Kinderspielplatz befindet:

„Wir gehen etwa um 10.15 Uhr los durch einen ruhigen Stadtteil zum Wald. Dort angekommen verteilen sich alle schnell auf die Spielgeräte und die Ruhebänke des Kinderspielplatzes. Wir sind direkt am Waldrand, doch keiner geht den schmalen Pfad in den Wald. Der männliche Teil des Kurses, der die Spielgeräte in Beschlag genommen hat, fängt an, diese auszuprobieren und in Gebrauch zu nehmen. Thorsten steigt die Strickleiter hoch, die an einer Spielkonstruktion befestigt ist, und setzt sich auf einen Querbalken. Joachim

rutscht einmal auf einer kleinen Rutsche in den Sandkasten. Abwechselnd setzen sich mehrere Jungs auf die Schaukel, schwingen etwas hin und her oder drehen sich auf der Stelle ein und aus. Nach etwa fünf Minuten, in denen außerdem geplaudert und gegessen wird, machen sich die Jungs auf und treten in den Wald. Ich schließe mich ihnen an. Die Mädchen bleiben zurück auf der Bank. Die Jungs machen sich über eine Gruppe Fünftklässler lustig, die am unteren Ende eines steilen Abhangs zusammensitzt und spielt. Sie überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen, gehen aber doch den Pfad schnellen Schrittes weiter. „Was mach’ mer’n jetzt?“, fragt Joachim. „Irgendwas zerstören“, wirft Theo ein. Sie lachen und gehen flott weiter. Als der Weg breiter und der Wald ein wenig lichter wird, verlangsamt die Gruppe ihr Tempo. Die Blicke, die vorher auf den unwegsamen Pfad gerichtet waren, schweifen ins Unterholz. Thorsten schlägt vor: „Wir könnten doch ´was legen.“ Die Gruppe geht weiter. Da hält Joachim, der als erster in der Reihe geht, an, zeigt nach links und ruft: „Hey, da rein. Da ist ein optimaler Raum!“ „Hast scho´ a Idee“, wirft jemand aus der Gruppe ein. „Ne, aber die Ideen kommen dann“, entgegnet er. Etwa um 10.30 Uhr werfen sie ihre Rucksäcke auf den Waldboden und treten alle vom Weg in eine Art Lichtung, Dialekt- und Sprachfärbungen die am Boden ganz dicht mit Efeu bewachsen ist.“ (TNB 12/28.09. Z. 232-257)¹.

Für die Interpretation der obigen Textpassage werde ich erst die verschiedenen Schauplätze skizzieren, weil die Handlung und Bewegung in bzw. zwischen diesen räumlich getrennten und z.T. kombinierten Stationen ein dominantes Motiv darstellt, das im Anschluss näher beleuchtet wird. Die Einteilung erfolgt in:

- den Spielplatz, der am Rande eines Wohngebiets neben dem Wald liegt,
- den direkt angrenzenden Wald, der dicht mit Bäumen bewachsen ist,
- den Weg, der zum einen die Aufgabe hat, den Spielplatz und den Wald miteinander zu verbinden und zum anderen die Führung durch den Wald übernimmt
- und schließlich die Lichtung, die als „Bauplatz“ ausgewählt wird.

Selbstverständlich lassen sich die erörterten räumlichen Bereiche nicht immer trennscharf auseinander halten, da sie sich gegenseitig durchdringen und ergänzen. Die oben aufgeführte Auseinanderlegung erfolgt aus Gründen der Verdeutlichung.

¹ Nach dem Kürzel „TNB“, das für die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung steht, folgt eine Zahlenkombination, von der die erste Zahl die Klassenstufe anzeigt, in der die Erhebung stattgefunden hat – zum Beispiel 12 für den Leistungskurs Kunst der 12. Jahrgangsstufe. Die folgenden Zahlen nach dem Schrägstrich halten das Datum der Erhebungen fest. Danach folgen die Zeilenangaben. Die Interviews erhalten neben dem Kürzel „INT“ Großbuchstaben mit den Anfangsbuchstaben der Interviewten. Bei den von einigen Schülerinnen und Schülern angefertigten Eindrücken (Kürzel: „IMP“) mit eigenen Texten und Zeichnungen bezeichnet die erste Zahl die Klassenstufe, dann folgt der Name und die Zeilenangabe auf den Originaltexten.

II.3.1.1.1 Der Spielplatz

Das zusammengesetzte Substantiv „Spielplatz“ besteht aus den beiden Wortbestandteilen „Spiel“ und „Platz“. Während sich ersteres auf die für diesen Ort intendierte Tätigkeit, nämlich das (Kinder-)Spiel bezieht, wird mit „Platz“ die räumliche Eigenschaft des Orts näher bestimmt. Mit dem Wort „Platz“ ist ein nicht überdachtes, offenes, nach außen begrenztes Areal gemeint, in dem der Mensch Spuren in Form von Um- und Einbauten oder Bepflanzungen hinterlassen hat. Oft verbindet sich damit, ähnlich wie beim „Spiel-Platz“, ein Nutzwert, wie z. B. bei „Parkplatz“ oder „Marktplatz“.

Der beschriebene Kinderspielplatz am Ende einer Straße, die durch ein ruhiges Wohngebiet führt, setzt sich zusammen aus einer hölzernen Schaukelkonstruktion mit Strickleiter, einer Rutsche mit Sandkasten, mehreren „Reittieren“ am Boden und Ruhebänken.

Nach den Anstrengungen der ersten „Eingriffe“ und einem längeren Fußweg zielt das Interesse eines Teils des Kurses in erster Linie auf die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse ab. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf *„die Ruhebänke des Kinderspielplatzes“*. Sie machen es sich bequem und es wird *„gegessen“*. Sie machen Pause, unterbrechen für einen Moment ihre Tätigkeit des Vormittags, wie sie es von der Schulpause gewohnt sind (siehe Abb.).

Die anderen, *„der männliche Teil des Kurses, der die Spielgeräte in Beschlag genommen hat, fängt an, diese auszuprobieren und in Gebrauch zu nehmen“*. Obwohl die Schüler längst keine Kinder mehr sind, verteilen sie sich auf die einzelnen Apparate und die Aussichtsplätze. Es fällt auf, dass die Jugendlichen den Spielplatz nicht in seinem eigentlichen Sinn *„gebrauchen“*. *„Abwechselnd setzen sich mehrere Jungs auf die Schaukel, schwingen etwas hin und her oder drehen sich auf der Stelle ein und aus“* (siehe Abb.). Niemand fängt an, wirklich zu schaukeln. Und der Schüler, der die Rutsche benutzt, rutscht nur *„einmal (...) in den Sandkasten“*. Die Schüler lassen sich also nicht wirklich auf die von den Spielplatzplanern vorgedachten Tätigkeiten ein. Man kann deshalb davon ausgehen, dass der Spielplatz mehrere andere Funktionen übernimmt:

Er initiiert die Wiederherstellung der körperlichen, aber auch der geistig-schöpferischen Kräfte: Die Aufmerksamkeit, die eben noch auf die konkrete Ausführung eines gemeinsamen Gruppenziels gerichtet war, streut sich wieder und beginnt, analog zum Spiel der Jungen mit der ein- und ausdrehenden Schaukel, zu kreisen. Die Gedanken schwingen wie die Spielgeräte hin und her.

Auch ist davon auszugehen, dass, während ungezwungen *„geplaudert“* wird, das gerade im vorhergehenden Gruppenprojekt zusammen Geleistete zumindest kommentiert wird.

Nicht zuletzt führt der Spielplatz den Schülerinnen und Schülern – abseits des Schulgeländes – das Spielerische der gesamten Unterrichtseinheit physisch vor Augen.

Der Spielplatz erfüllt also im Wesentlichen folgende Funktionen:

- Er dient der körperlichen Erholung der Einzelnen.
- Er regt verschiedene geistig-schöpferische Prozesse in den Schülerinnen und Schülern an, wie zum Beispiel Zerstreuung oder „Kreisen-Lassen“.
- Er markiert einen Einschnitt zwischen vorhergehender und folgender Arbeitsphase.
- Und schließlich manifestiert er physisch das Spielerische, das während der ganzen Unterrichtseinheit immer wieder präsent ist.

II.3.1.1.2 Der Wald

Der „Wald“ unterscheidet sich grundlegend vom Spielplatz. An die Stelle des sonnigen, lichten und offenen Rundes des Kinderspielplatzes tritt der dunkle, mit unzähligen Laub- und Nadelbäumen „verstellte“ Raum des Walds, der den Fokus vornehmlich auf eine bestimmte Richtung zentriert, nämlich den Weg, der frei von Bäumen ist (siehe „Der Weg“). Mit dem Betreten des Walds vollziehen die Schüler daher einen deutlich markierten Übergang und mehrere bedeutsame Schritte:

Der wichtigste liegt in der Entscheidung selbst. Die Gruppe kommt stillschweigend überein, sich geschlechtsspezifisch getrennt in Bewegung zu setzen, denn alle *„Mädchen bleiben zurück auf der Bank“* (siehe: Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald).

Außerdem entscheiden sie, einen markanten Ortswechsel vorzunehmen. Der Wald mit seinen auf der einen Seite klaren und gleichmäßig vertikalen Richtungen und auf der anderen Seite zufällig gebrochenen Ästen und willkürlich geformten Massen der Baumkronen, der die Eintretenden komplett umgibt, steht im deutlichen Kontrast zum nach Spielgeräten geordneten und leichter überschaubaren, weiten Platz.

Betrachtet man die Aufzeichnungen des Geschehens beim Eintritt in den Wald genauer, so fällt auf, dass häufig die Präposition „in“ auftaucht. So möchte z. B., als die Gruppe noch auf dem Spielplatz agiert, keiner *„in den Wald“*. Etwas später *„treten“* die Jungen *„in den Wald“*. Sie sind auf einmal völlig von diesem eingeschlossen, während sie sich noch einen Moment zuvor auf dem Spielplatz *„auf die Spielgeräte“* oder *„auf einen Querbalken“* setzen konnten. Das Eintauchen der Agierenden prägt auch deren Handlungen. Dabei fällt in erster Linie die klar gerichtete Fortbewegung (*„gehen aber doch den Pfad schnellen Schrittes*

weiter“, „*Die Gruppe geht weiter*“) der Gruppe auf, die sich im Pfad kanalisiert. (siehe „Der Weg“) Hinzu kommt das Wegtreten in die Lichtung, die im Kontrast zum umschließenden Dickicht des Walds steht („*treten alle vom Weg in eine Art Lichtung*“). (siehe „Die Lichtung“)

Die Handlungsansätze lassen sich im Wald mit „Involviertheit“ und Geschlossenheit charakterisieren, verbunden mit einem beschränkten Überblick auf die Gesamtsituation, wie im nachstehenden Zitat deutlich wird: „*Hey, da rein. (...) „Hast scho´ a Idee*“, wirft jemand aus der Gruppe ein. „*Ne, aber die Ideen kommen dann*“. Die Gesamtschau wiederum ist eher auf dem Spielplatz möglich, denn die Präposition „auf“ impliziert einen etwas erhöhten Betrachterstandpunkt, häufig mit Übersicht, und eine größere Offenheit. Das bedeutet, dass im Wald aufgrund der eingeschränkten Überschaubarkeit eine gewisse „Ungeplantheit“ vorherrscht. Joachim bezieht sich darauf im Interview, das wenige Tage nach der Exkursion stattfand, in der Äußerung, dass „*das Coole dran*“ war, dass „*man eben nicht geplant hatte – weil es eben spontan war das Ganze*“ (INT 12/J+T, Z. 203 f.). Der Blick weitet sich erst wieder, „*als der Wald ein wenig lichter wird*“.

An der Schnittstelle zwischen motorisch-richtungsgebender Planung der Einfälle und eher statisch-spielerischer Offenheit der Ideen findet sich eine Passage, die das Übergangsstadium, in der sich der Ideenfindungsprozess der Jungen befindet, verdeutlicht: Kurz nach dem Eintritt in den Wald sehen die Schüler im Wald etwas, was ihre Aufmerksamkeit erregt. Sie „*machen sich über eine Gruppe Fünftklässler lustig, die am unteren Ende eines steilen Abhangs zusammensitzt und spielt.*“ Noch sind sie geprägt von der Haltung des „Ausprobierens“ des Spielplatzes und „*überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen*“. Dieser Vorschlag wird aber fallen gelassen, und sie gehen „*doch den Pfad schnellen Schrittes weiter*“. Hier zeigt sich sehr deutlich die Funktion des Wegs als Mittel der Fokussierung und Führung der Ideen. Neben diesem ersten Plan kommt es innerhalb einer kurzen Zeitspanne zu zwei weiteren Planungsversuchen, die im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

Zusammenfassend lassen sich am und im Wald einige wichtige Aufgaben für den Ideenfindungsprozess fixieren:

- Er stellt aufgrund seiner inneren Struktur einen räumlichen Gegenentwurf zum Spielplatz dar. Dieser Kontrast wirkt sich auf planende Strukturierungstendenzen der Gruppe aus.
- Er umschließt die Eintretenden völlig, vor allem in Teilen, die sehr dicht bewachsen sind, was zur Folge hat, dass planende Zusammenschauen erschwert werden; im Gegenzug treten gehäuft spontane und doch zielgerichtete Planungsversuche auf.

- Zusammen mit dem Pfad intensiviert er das motorische Moment im Allgemeinen und die gerichtete Fortbewegung im Besonderen.

II.3.1.1.3 Der Weg

Der schmale unbewachsene Streifen, der durch den Wald führt, wird in der oben zitierten Textstelle mit zwei verschiedenen Begriffen bezeichnet: dreimal mit dem Wort „Pfad“ und zweimal mit „Weg“. „Pfad“ und „Weg“ stellen eng verwandte, aber keineswegs austauschbare Begriffe dar. Mit dem etwas allgemeineren Wort „Weg“ ist ein in der Regel nicht asphaltierter begeh- oder befahrbarer Streifen im Gelände gemeint, wie z. B. ein „Wald- oder Feldweg“. „Weg“ im übertragenen Sinne – wie etwa in „Lösungsweg“ gebraucht – bedeutet eine Methode zur Erlangung eines Ziels. Der „Pfad“ stellt eine Sonderform des Wegs dar, die sich durch besondere Schmalheit und häufig Unwegsamkeit auszeichnet. Ein Pfad konditioniert darüber hinaus die Art und Weise der Fortbewegung auf ihm: Eine Gruppe kann sich dort im Normalfall nur hintereinander gehend fortbewegen. Exemplarisch dafür steht der „Trampelpfad“. All diese oben ausgeführten allgemeinen Charakteristika treffen auf den Weg, um den es im zitierten Text geht, zu.

Pfad bzw. Weg werden in diesem besonderen Fall durch mehrere beige stellte Adjektive näher erläutert. Eingangs, als sich die Gruppe noch auf dem Spielplatz befindet, ist von einem „*schmalen Pfad*“, der in den Wald führt, die Rede, denn im Vergleich zur Offenheit des Platzes macht sich die enge Öffnung in den Wald besonders schmal aus. Etwas weiter im Text, als sich die Schüler schon auf dem „*unwegsamen Pfad*“ fortbewegen, beleuchtet das Adjektiv die Eigenschaften des Pfades in Bezug auf seine Begehung. Der Weg wird nur einmal näher durch ein Adjektiv charakterisiert, nämlich als die Jungengruppe an eine weniger dicht bewachsene Stelle kommt und „*der Weg breiter*“ wird.

Für die weitere Interpretation werde ich die Bezeichnung „Weg“ benutzen, da ich zum einen in die allgemeine Form ‚Weg‘ die Sonderform „Pfad“ einschließe und zum anderen, weil das Wort „Weg“, besonders in seiner übertragenen Bedeutung für die eingeschlagene Interpretationsrichtung sinnvoll erscheint.

Der Weg der Jungen im Wald lässt sich in mehrere klar markierte Etappen einteilen: Er beginnt mit dem Eintritt in den Wald („*treten in den Wald*“) und endet vorerst mit der Entdeckung der Lichtung, die der Gruppe für ihr Vorhaben geeignet erscheint, als „alle vom Weg“ treten. Zwischen diesen beiden Extrempunkten kristallisieren sich drei klar zu identifizierende planende Strukturierungs- und Ideenfindungsversuche heraus:

1. „*Sie überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen*“. Etwas später, ob sie vielleicht

2. „Irgendwas zerstören“. Danach schlägt ein Schüler vor:
3. „Wir könnten doch ´was legen“.

„Sie überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen“

Die Sequenz, in der sich die Gruppe überlegt, einen Abhang hinunter zu rutschen ist durch die erste Entdeckung, die die Jungen im Wald machen, bedingt: Am unteren Ende einer steilen Böschung sehen die Kursteilnehmer eine fünfte Klasse, die offenbar das gleiche Ziel für ihren Ausflug ausgewählt hat. Durch die exakte Bezeichnung der Klassenstufe ist davon auszugehen, dass die Gruppe aus der eigenen Schule bekannt ist. Auch sie befindet sich im Wald, wo sie *„zusammensitzt und spielt“*. Die Geräuschkulisse und die Bewegungen des Spiels ziehen die Aufmerksamkeit der Zwölftklässler auf sich. Sofort knüpfen die Jungen an schulhoftypische Verhaltensmuster an und *„machen“* sich über die kleineren Schülerinnen und Schüler *„lustig“*. In einer ersten spontanen Reaktion *„überlegen“* sie eine Richtungsänderung vorzunehmen, die sie vom Weg entfernen würde. Unklar bleibt das genaue Motiv für diese Überlegung. Es könnte sein, dass die großen Schüler auf Konfrontationskurs mit den Kleinen gehen wollen. Dafür würde das *„Sich-Lustig-Machen“* sprechen. Andererseits scheint auch von der Geländeunebenheit ein gewisser Reiz für die Jungen auszugehen, denn sie möchten die Böschung nicht etwa hinuntersteigen, wie man vielleicht annehmen könnte, sondern sie stellen sich vor, wie es wäre, *„hinunter zu rutschen“*. Die Verwendung des Verbs *„rutschen“* suggeriert eine Ausführung des Vorhabens auf dem Hosenboden, ähnlich, wie dies ein Schüler vor einem Augenblick auf dem Spielplatz praktizierte. Obwohl die Idee der Benutzung des Abhangs als Rutsche letztlich nicht ausgeführt wird, steht bei der Idee ein stark körperlicher Aspekt im Vordergrund, der einen sehr unmittelbaren Kontakt mit der Natur impliziert und ein *„Schmutzig-Werden“*, vor allem von Hose und Händen, mit einschließt (siehe *„Phänomenologische Interpretation des Textmaterials des Projekts „Reifenaktion“ / Die Bedeutung des Schmutzes des Ackers“*).

Aus nicht zu klärenden Gründen entscheidet sich die Gruppe geschlossen gegen diese erste Absicht und sie geht *„doch den Pfad schnellen Schrittes weiter“*. Der Weg nivelliert und führt die Planung der Gruppe gleichsam wieder einer, wenn auch zielunbestimmten, Richtung zu, indem er dazu einlädt, die gemeinsame Tätigkeit des *„schnellen“* Gehens wieder aufzunehmen.

Die suchenden Frage Joachims an alle Gruppenteilnehmer *„Was mach´ mer´n jetzt?“* schließt die erste Sequenz ab.

„Irgendwas zerstören“

Der zweite planende Vorschlag, *„Irgendwas zerstören“*, ist als unmittelbare Antwort Theos auf die Frage Joachims zu verstehen. Der Satz ist von einer großen Allgemeinheit geprägt: Zerstörung markiert eine weitgehend zielungerichtete Veränderung. Weder wird präzisiert, welche Sache zerstört werden soll, noch wie dies geschehen soll, denn eine Zerstörung kann auf unzählige Art und Weise vorgenommen werden. So kann man davon ausgehen, dass dieser Vorschlag entweder zu allgemein oder nicht ernst gemeint war, da keine verbal artikulierte Reaktion der anderen folgt. *„Sie lachen“* nur *„und gehen flott weiter“*. Auch hier übernimmt der Weg wieder die schon beim ersten Vorschlag weiter oben geschilderten Aufgaben.

Daraufhin ändert sich die Beschaffenheit des Wegs: Der Weg wird *„breiter“*. Im vorliegenden Zitat taucht zum ersten Mal die Bezeichnung „Weg“ auf, was den Eindruck von zunehmender Befestigung und Breite verstärkt. Kontrastierend dazu wird im nächsten Satz nämlich der Pfad, der vorher begangen wurde, als *„unwegsam“* bezeichnet.

Der Charakter des Wegs beeinflusst die Aufmerksamkeitszuwendung der Schüler: Anfangs ist der Weg sehr schmal und – wohl mit Wurzeln bedeckt – ziemlich unwegsam. Die Schüler können, wenn sie nicht stolpern oder gegen einen an den Pfad angrenzenden Baum oder Ast stoßen wollen, ihren Blick nicht ohne Einschränkungen auf der Suche nach einer ideengenerierenden Konstellation heben. Erst als das Gehen auf dem breiteren Weg sicherer wird, können die Eindrücke der Seiten verarbeitet werden. Die Verbreiterung des Wegs unterstützt den Übergang von der vertikalen Gehrichtung in die horizontale Schweißbewegung des Blickes (*„schweifen ins Unterholz“*). Dazu ist anzunehmen, dass die einzelnen Schüler nicht mehr hintereinander auf dem Pfad laufen müssen, sondern dass sie nun nebeneinander gehen und so leichter ihre Ideen kommunizieren können. (siehe „Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald“) In diese Phase fällt die dritte Anregung:

„Wir könnten doch ´was legen.“

Die etwas unvermittelte Äußerung Thorstens ist geprägt von Unbestimmtheit und Unsicherheit. Ein Grund dafür liegt in der Verwendung des Potentialis (*„Wir könnten“*). Dieser lässt den Vorschlag nicht überzeugend wirken. Hinzu kommt, dass eine praktische Ausführung schwierig erscheint, denn eine unbewachsene Fläche, außer dem Weg, taucht nicht auf. So könnte damit fast nur die „Belegung“ des Wegs gemeint sein. Wahrscheinlicher ist aber, dass Thorsten noch gar nicht an die Umsetzung des Vorschlags denkt, sondern dass

sein Einfall von der vorangegangenen Gruppenaktion inspiriert ist. Dort wurden fast in derselben Gruppenzusammensetzung Reifen auf einem unbestellten Feld zu einem Muster zusammengelegt. Der umgangssprachliche Ausdruck „*was*“ für „etwas“ oder „irgendetwas“, ohne konkreten Bezug, untermauert die Indifferenz der Anregung.

Das Fehlen jeglicher direkter Reaktion auf den Gedanken Thorstens lässt den Satz im Kontext sehr isoliert stehen. Der folgende, sehr kurze Satz: „*Die Gruppe geht weiter*“ kappt die Idee abrupt. Keiner aus der Gruppe schenkt dem Vorschlag Aufmerksamkeit.

Andererseits stellt dieser Satz wiederum die gemeinsame Aktivität der Gruppe, nämlich das gemeinsame Gehen auf dem Weg ins Zentrum. Der Weg trägt und führt die Jungen gleichsam weiter in eine noch unbestimmte Richtung.

Damit sind die drei ersten Planungsversuche auf dem Weg abgeschlossen, ohne dass eine der Ideen eine konkrete Umsetzung gefunden hätte.

Der Moment des Abtretens vom Weg

Im nächsten Satz „*hält*“ Joachim auf einmal „*an*“, die Fortbewegung auf dem Weg stoppt plötzlich, und nach einem kurzen Dialog „*treten alle vom Weg*“ ab. Für die Interpretation erscheint es aufschlussreich, an dieser Stelle des Wegs etwas länger zu verharren und die Interviewäußerungen Joachims, die diesen Wegabschnitt betreffen, genauer zu betrachten, da er als erster die Vorwärtsbewegung stoppt:

„*Und dann war da so ein schöner Holzstapel und die anderen wollten immer weiter laufen und ich hab´ mir dann gedacht irgendwie so – vielleicht in Erinnerung an die Kindheit – aus dem Holzstapel können sie bestimmt gut was machen.*“ (INT 12/J+T, Z. 117-120).

Sehr direkt und klar kann Joachim den Grund für sein Anhalten benennen: „*Ein schöner Holzstapel*“ zieht seine Aufmerksamkeit auf sich. An einer anderen Stelle präzisiert er diese Aufmerksamkeitszuwendung: „*Und eben weil da so Holzstapel daneben waren. Das war eigentlich das, warum ich zuerst hingeschaut habe*“. (INT 12/J+T, Z.136-138).

Der Holzstapel – im zweiten Zitat verwendet er das Wort im Plural, wobei man wohl annehmen kann, dass es sich einfach um eine Ansammlung mehrerer aufgeschichteter Hölzer handelt – wird mit dem Adjektiv „schön“ genauer charakterisiert. „Schön“ bedeutet für ihn in diesem Fall zum einen ästhetisch ansprechend, vielleicht weil die einzelnen Hölzer „schön“ geschichtet sind, wird aber auch im Sinn von „genau passend“ gebraucht.

Im weiteren Verlauf des Zitats stellt er eine Prognose für das weitere Gruppenverhalten auf, nämlich, dass „*die anderen (...) immer weiter laufen*“ wollen. Es macht den Anschein, vor allem durch die Wortwahl „*immer weiter*“, dass Joachim allmählich ungeduldig wird oder

befürchtet, dass das Ende des Wegs oder Waldes erreicht werden könnte, ohne dass eine geeignete Idee geboren wird. Mit der Äußerung kurz davor, „*Und irgendwie ist in dem Wald irgendwie nix gekommen*“, unterstreicht er diese unbestimmte Ungeduld (INT 12/J+T, Z. 115-116).

Er, der „*als erster in der Reihe geht*“ ist bereit, die Initiative zu übernehmen und die Gruppe für sein Vorhaben zu motivieren (siehe „Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald“): Er „*zeigt nach links und ruft: „Hey, da rein. Da ist ein optimaler Raum!“*“ Im Vergleich zu den eben analysierten Ideenvorschlägen fällt hier auf, dass keine Aktivität im Vordergrund steht („*hinunter zu rutschen*“, „*zerstören*“, „*legen*“), sondern dass er offensichtlich vom „*optimalen Raum*“ begeistert ist, den er im Interview weiter präzisiert mit „*Holzstapel und der Platz*“ (INT 12/J+T, Z. 138) (siehe „Die Lichtung“).

Die Wortwahl Joachims überrascht, denn „Raum“ wird häufig in abstrakten Kontexten gebraucht, wie in „Weltraum“ oder „Raum für Entfaltung“. Wohl unbewusst, äußert somit Joachim auch die Ahnung, dass das von ihm entdeckte Areal ein „Raum für Ideen“ werden könnte.

Dass die Gruppe zum ersten Mal einen Vorschlag ernst nimmt, kann man aus der sofort artikulierten Antwort eines Gruppenmitglieds, „*Hast scho’ a Idee*“, ersehen. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit ersichtlich, dass der Gruppe die Festlegung des Raums allein nicht genügt. Sie möchte einen konkreteren Plan, vielleicht im Sinne einer durchführbaren Handlung. Offensichtlich widerstrebt Joachim aber diese (vor)schnelle Fixierung auf einen Plan, indem er entgegnet: „*Ne, aber die Ideen kommen dann*“. Er hat die Gewissheit, dass nun, genauso wie die Gruppe zu diesem „*optimalen Raum*“ gekommen ist, auch die Ideen buchstäblich motorisch zu den Jungen und diesem Raum „*kommen*“, wenn sie nur an diesem Platz bleiben. Sie müssen sich also nicht mehr weiterbewegen.

Nach dieser Entdeckung „*werfen*“ die Schüler „*ihre Rucksäcke auf den Waldboden und treten alle vom Weg in eine Art Lichtung (...)*“. Sie sind sich sicher, dass dies die richtige Stelle ist, anzuhalten und eine andere Richtung einzuschlagen. Diese Entscheidung markieren sie physisch weithin sichtbar, indem sie ihre Rucksäcke gleichsam als Zeichen auf den Boden stellen. Der Vorgang des Abnehmens der Rucksäcke vom Rücken steht darüber hinaus symbolisch für das vorläufige Ende der Wanderung auf dem Weg.

Betrachtet man diese Handlung der Gruppe noch etwas genauer, fällt das Verb „werfen“ auf, das beim Ablegen der Rucksäcke verwendet wird. Der „Wurf“ der Rucksäcke intensiviert das „Auf-den-Boden-Legen“ der Rückentaschen und verdeutlicht noch einmal das Symbolische

der Handlung, das oben ausgelegt wurde. Nach diesem Zeichen verlässt die Gruppe endgültig den Weg in Richtung einer „*Art Lichtung*“. (siehe „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug“).

Die verschiedenen wichtigen Aufgaben des Wegs lassen sich also folgendermaßen zusammenfassen:

Der Weg

- unterstützt die Bewegung der Gruppe in Richtung eines Plans,
- ist in mehrere Etappen aufgeteilt, in denen verschiedene Planungs- und Strukturierungsprozesse sichtbar werden und
- vereint die Gruppenteilnehmer nach jedem Planungsvorschlag wieder zu einer gemeinsamen Handlung.
- Schließlich bedingt er in seiner Beschaffenheit die Aufmerksamkeitszuwendung der Schüler für den umgebenden Wald und konzentriert den Fokus teilweise aber auch auf sich.

Das Verlassen des Wegs

- passiert erst, als sich eine geeignete Konstellation von Dingen einstellt und Raum für einen Plan gefunden ist und
- wird von der Gruppe durch das Setzen eines deutlichen Zeichens vollzogen.
- Es stellt außerdem eine bedeutende Richtungsänderung hin zu einem anderen Raum dar.

Nach dem Verlassen des Wegs konzentriert sich der Fokus auf einen weiteren Raum im Wald, der für das Verhalten zwischen Offenheit und Planung eine wichtige Rolle spielt:

II.3.1.1.4 Die Lichtung

Von seiner Wortbedeutung her steht „Lichtung“ im Zusammenhang mit dem Adjektiv „licht“ und dem Verb „lichten“, das „hell machen, kahl machen“ heißt (Duden 2001, S. 485). Lichtung bezieht sich aber ebenfalls auf das Adjektiv „leicht“.

Im Textmaterial geben zwei Abschnitte im Besonderen näheren Aufschluss über die Lichtung. Die erste Stelle findet sich im Interview mit Joachim und Theo:

„J: Ja, wir sind da so einfach durch den Wald gelaufen und irgendwie ist in dem Wald irgendwie nix gekommen. Vor lauter Bäume sieht man den Wald nicht, heißt’s ja immer. Und so war’s – irgendwie einfach – weil es so viel. Und dann war da so ein schöner Holzstapel

und die anderen wollten immer weiter laufen und ich hab´ mir dann gedacht irgendwie so – vielleicht in Erinnerung an die Kindheit – aus dem Holzstapel können sie bestimmt gut was machen. Weil ich habe als Kind immer schon irgendwie so () Häuser – ja kann man net sagen – mit ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum. Das haben wir oft immer gespielt, halt irgendwas. Und da war die Erinnerung und ich wollt´ das dann unbedingt machen. Und, weil ich gewusst habe, dass die anderen gerade eh nix Besseres wissen, und ich die bestimmt mitziehen kann, bin ich einfach hineing´laufen und hab´ angefangen. Und dann waren sie ja da! Und dann hat´s ja voll Spaß gemacht.

I: Warum hast du genau diesen Platz für das Zelt ausgewählt?

J: (Pause) Hhmm. Weil da, ja so eine Art – wie sagt man da – so eine kleine Lichtung und lauter Bäume außen rum waren. Und nur ein Baum in der Mitte. Und der Baum war halt optimal dann, um die Äste irgendwie hinzustellen. Das hab´ ich mir halt am Anfang gedacht. Und auch – was war das für ein Zeug da unten – Efeu, nein kann net sein?

T: Keine Ahnung

J: Ja irgendwie, dass es halt nicht so, dass man fast im Sumpf versunken wär´, oder so. Hat halt irgendwie so günstig ausgeschaut. Und eben weil da so Holzstapel daneben waren. Das war eigentlich das, warum ich zuerst hingeschaut habe. Die Holzstapel und der Platz eben, wo irgendwie – wie man´s fühlt. Genau“. (INT 12/J+T, Z. 115-139)

Die zweite entscheidende Textstelle findet sich in der Teilnehmenden Beobachtung:

„Da hält Joachim, der als erster in der Reihe geht, an, zeigt nach links und ruft: „Hey, da rein. Da ist ein optimaler Raum!“ „Hast scho´ a Idee“, wirft jemand aus der Gruppe ein. „Ne, aber die Ideen kommen dann“, entgegnet er. Etwa um 10.30 Uhr werfen sie ihre Rucksäcke auf den Waldboden und treten alle vom Weg in eine Art Lichtung, die am Boden ganz dicht mit Efeu bewachsen ist.“ (TNB 12/28.09. Z. 252-257)

Die Lichtung wird in beiden Textstellen je einmal als „eine Art Lichtung“ etwas näher definiert, wobei die Formulierung „eine Art“ auf ein gewisses Ringen um eine exakte Wortwahl schließen lässt. In Joachims Äußerung („eine Art – wie sagt man da – so eine kleine Lichtung“) wird diese Bemühung durch den Einschub, „wie sagt man“, evident. Die Lichtung, in deren Mitte ein Baum steht, wird darüber hinaus als „eine Art (...) Lichtung“ definiert, da sie nicht komplett frei von Bäumen ist und daher nicht uneingeschränkt nur als Lichtung bezeichnet werden kann. Man kann also davon ausgehen, dass das Wort „Lichtung“ in beiden Zusammenhängen mit Sorgfalt und Bedacht gewählt wurde.

Zusätzlich wird die Lichtung in beiden Textstellen näher charakterisiert: Sowohl die Teilnehmende Beobachtung wie auch das Interview beschreiben sie ausführlich. Im Vordergrund der Schilderung steht eine gegenüber dem Wald veränderte Vegetation:

1. Die Beschaffenheit des Bodens: Dieser ist „*ganz dicht mit Efeu bewachsen*“
2. Der Binnenraum der Lichtung: Hier steht sehr auffallend „*ein Baum in der Mitte*“.
3. Die Begrenzung der Lichtung, die die „*Bäume außen rum*“ bilden.
4. Der „*Holzstapel*“, eine Auffälligkeit der Lichtung.

Diese Einzelaspekte der Darstellung bilden gleichzeitig die Komponenten der Lichtung die im weiteren Verlauf näher beleuchtet werden.

Der Efeuboden

Der Wald ist in der Lichtung von niedrigerem Bewuchs gekennzeichnet, der sich deutlich vom Rest abhebt. Deswegen kann die Pflanze auch mit ihrer botanischen Bezeichnung genannt werden, bzw. es wird zumindest von Joachim ein Versuch unternommen („*Und auch – was war das für ein Zeug da unten – Efeu, nein kann net sein?*“). Der besonders gewachsene Bestandteil des Waldbodens hebt sich also, wegen seiner eigenwilligen Blattform, oder aufgrund seines auffallenden grünen Farbtons von der Umgebung ab. Die Farbe hebt daher den Platz der Lichtung als besonderen hervor. Die Beschaffenheit des Untergrunds, auf dem die Efeupflanzen wachsen, erscheint Joachim ebenfalls so auffällig, dass er sie im Interview erwähnt („*dass man fast im Sumpf versunken wär*“). Der Boden vermittelt dem Schüler ein verändertes Körpergefühl. So kann man davon ausgehen, dass der Untergrund des Wegs ein festeres Auftreten ermöglichte, während der Boden der Lichtung als elastischer und weicher (wohl auch wegen der dämpfenden Wirkung des Bewuchses) wahrgenommen wird. Joachim umschreibt dieses Gefühl mit „fast versinken“. Das Versinken könnte hier eine Metapher für das Abtauchen in die Welt der Kindheitserinnerungen sein. Die Konstellation der Lichtung ruft bei ihm bestimmte Kindheitserinnerungen wach. („*Weil ich habe als Kind immer schon irgendwie so () Häuser – ja kann man net sagen – mit ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum. Das haben wir oft immer gespielt, halt irgendwas. Und da war die Erinnerung*“) Das Versinken im Untergrund lässt darüber hinaus weitere Deutungsvarianten zu, denn „Versinken bedeutete schon zu mhd. Zeit auch übertragen „sich in etwas vertiefen“ (Duden 2001, S. 770).

Diese Vertiefung der Handlung erfolgt bei diesem Gruppenprojekt erstmals in der Lichtung auf dem weichen Boden, so dass sich die Gruppe in der praktischen Ausführung gewissermaßen in eine Aktion versenkt. Weiter kann man festhalten, dass der Untergrund

seine Begeher durch das Einsinken buchstäblich „an sich bindet“ und viel mehr das Bleiben anregt, als die festgetretene Erde des Wegs, die eher zur Fortbewegung anleitet (siehe Abb).

Der Baum in der Mitte

Das Gehölz ist in der Lichtung weniger mit hohen Bäumen verstellt. Die Bäume stehen in größeren Abständen, so dass sie als einzelne Gewächse erkannt werden können (siehe Abb.). Das heißt, an die Stelle einer einheitlichen Masse, die vorher mehrere Male als Wald bezeichnet wird, tritt eine Konstellation, deren Einzelbestandteile „lichter“ – im Sinne von leicht – wahrgenommen werden können. Joachim beschreibt seine Wahrnehmung des Waldes zunächst sehr zutreffend: *„Ja, wir sind da so einfach durch den Wald gelaufen und irgendwie ist in dem Wald irgendwie nix gekommen. Vor lauter Bäume sieht man den Wald nicht, heißt es ja immer“* (INT 12/J+T, Z. 115-117). Das Zitat könnte zum einen die Unübersichtlichkeit des Waldes ausdrücken. Andererseits kann es auch sein, dass Joachim wegen der strengen, einheitlichen Ordnung der Bäume nichts Bestimmtes auffällt. Das „Zugestellt-Sein“ des Waldes drückt der Schüler spontan mit dem verwendeten Sprichwort aus. Erst als die Bäume in der Lichtung wieder als Einzelgewächse erkennbar sind und sich aus der Ordnung des Waldes herauslösen, sich gewissermaßen wieder Freiräume eröffnen, ist die genauere Ortsbestimmung – in diesem Falle des Baums *„in der Mitte“* – möglich.

Die Bäume außen herum

Die als „*optimaler Raum*“ charakterisierte Lichtung wird von mehreren Bäumen ringsherum gesäumt. Sie trennen die Lichtung vom Wald, also in gewissem Sinne das Besondere vom Allgemeinen. Sie lassen den Raum als „*so günstig*“ erscheinen. Raum und Rahmung der Lichtung, innerhalb derer sich die Handlungen der Gruppe abspielen, sind für Joachim so fundamental, dass er ein fast unerschütterliches Vertrauen in sie kundtut, wenn er die weitere Suche nach einem „Bau-Platz“ für beendet erklärt, indem er ruft: *„Hey, da rein.“* und festhält, dass nun *„die Ideen kommen“*. Joachims Vertrauen rührt aus einer ganzen Reihe bewusster und unbewusster Beobachtungen und Wahrnehmungen her. Zum einen ruft der Raum der Lichtung individuelle biografische Erlebnisse in Erinnerung, nämlich das oft wiederholte und bekannte kindliche Spiel (*„Das haben wir oft immer gespielt“*). Andererseits bewirken verschiedene formale Veränderungen Joachims Vertrauen: Der weiche Boden, die überschaubare Raumsituation oder auch die schützende Abgrenzung.

Der Holzstapel

Ein Merkmal dieser Lichtung, das, obwohl kein Wandel in der Vegetation, ein entscheidender Faktor ist für die Abkehr vom Weg und die Auslösung des Ideenumsetzungsprozesses, ist der Holzstapel (siehe auch „Der Weg“):

Holz, das frisch geschlagen ist, schichtet man in der Regel zunächst in der Nähe nach Nutz- und Stabilitätskriterien zu einem Stapel auf. Dieser steht häufig an einem freien Zugang zum Wald, zum Beispiel am Rande eines Forstweges, um später einen leichteren Abtransport zu ermöglichen. Es ist deshalb nicht außergewöhnlich, dass sich der Holzstapel, der Joachim ins Auge fällt, direkt neben dem von der Gruppe begangenen Weg befindet. Man kann davon ausgehen, dass auch beim hier beschriebenen Stapel Holz, das beim Auslichten des Waldes in der Lichtung anfiel, in unmittelbarer Nähe zum Weg und der Lichtung übereinander gelegt wurde. Es überrascht daher auch nicht, dass gerade der Holzstapel den Übergang der Gruppe vom Weg in die Lichtung initiiert (*„Und eben weil da so Holzstapel daneben waren. Das war eigentlich das, warum ich zuerst hingeschaut habe“*).

So fungiert der Holzstapel gewissermaßen als Bindeglied zwischen Weg und Lichtung.

Der Holzstapel weckt aber auch konkrete Erinnerungen, bei denen es um das Bauen im Wald in der Kindheit geht (*„irgendwie so () Häuser“*).

Holzstapel und Platz

An einer Stelle im Interview ist die Wortwahl Joachims in Bezug auf Holzstapel und Lichtung aufschlussreich, nämlich als ihm zwei räumliche Besonderheiten in erster Linie ins Auge fallen: Der *„Holzstapel und der Platz“*. Bei beiden ist die Spur des Menschen sichtbar: Beim Holzstapel in der Schichtung, beim Platz in der Lichtung.

So lässt sich konstatieren, dass nicht etwa die scheinbar chaotische Unordnung des Waldes die Planungsbestrebungen der Gruppe leitet; es sind die subtilen, vom Menschen vorgenommenen Eingriffe in den Wald, die weitere „Reaktionen“ in Gang setzen. Überhaupt wahrnehmbar sind diese aber erst im direkten Kontrast zum „Chaos“. Ein interessanter, formaler Aspekt ist auch, dass Joachim vom *„schönen Holzstapel“* spricht, aus dem man *„bestimmt gut was machen“* kann. (*„Und da war die Erinnerung und ich wollt' das dann unbedingt machen.“*). Joachim meint damit funktionelle Schönheit, aber auch „schön“ im Sinne von ästhetisch, emotional ansprechend (*„wie man's fühlt.“*) oder ideenanregend (siehe *„Der Moment des Abtretens vom Weg“*). Das heißt, der Holzstapel weckt, zusammen mit der Lichtung und den Bäumen das räumliche, plastische Arbeiten in Richtung einer Installation. Ein Indiz hierfür sind die Schnüre, mit denen in der Kindheit der Raum erfahren, eingegrenzt und verändert wurde.

Die Wortwahl „Platz“ hat zur Folge, dass der interpretierende Blick wieder an den Beginn der Sequenz des Hüttenbauprojektes wandert: Zum „Spiel-Platz“. Spielplatz und Lichtung fungieren gewissermaßen als deutlich markierte Extrempunkte, als Ausgangs- und Endpunkt eines Ideenfindungsprozesses, innerhalb dessen mehrere planende Handlungen und Ideenansätze, die in verschiedene Richtungen gehen, ablaufen. Auffällig ist, dass wie schon beim Spielplatz festgestellt, auch bei der Lichtung eine bestimmte „Vor-Planung“ des Menschen vorhanden ist. Beim Spielplatz tritt diese deutlicher in Erscheinung als bei der Lichtung. Der Handlungsspielraum der Gruppe ist durch die Funktion und den Aufstellungsort der verschiedenen Spielgeräte klar umrissen, während die Spuren des Menschen im ausgelichteten Waldstück nur indirekt die Handlung der Schülergruppe beeinflussen. Beide Male jedoch fungieren die Plätze als Projektionsfläche für bedeutende planvolle Unternehmungen.

Die Lichtung ruft Kindheitserlebnisse wach

Die besondere Konstellation der räumlichen Elemente in der Lichtung erinnert Joachim an Hüttenbauerlebnisse aus seiner Kindheit („vielleicht in Erinnerung an die Kindheit“), bei denen von ihm „als Kind immer schon“ Äste und Bäume mit Schnüren zu Häusern aufgestellt wurden. Diese Erfahrung aus der Kindheit möchte er gerne zusammen mit der Gruppe wieder erleben. Der Rückgriff in die Kindheit zeigt sich an zwei weiteren Stellen, und zwar beide Male, als das Gespräch auf die Beständigkeit der Hütte Bezug nimmt („Außer es kommen ein paar böse Kinder und machen es kaputt“; „Vielleicht fallen ja irgendwelche Kinder da rein, die unsere Hütte kaputt machen wollen“) INT 12/J+T, Z. 110, 170f. Der Schüler versetzt sich hier wohl in die Rolle eines kindlichen Mitglieds zwei rivalisierender Gruppen, nämlich „den Guten“ und „den Bösen“. Wenn man die gerade ausgeführten Aspekte zusammenfasst, lässt sich konstatieren, dass die Zusammensetzung der Lichtung den Einstieg für das Erleben von Kindheitserfahrungen bildet. Diese werden daraufhin in einem weiten Umfang – wenn auch zum Teil nur gedanklich – ausgelebt.

Die Handlung in der Lichtung

Wenn man den Fokus auf die Aktionen und Prozesse lenkt, die sich unmittelbar beim Eintritt in die Lichtung abspielen, treten insbesondere die nachfolgenden Formulierungen im Textmaterial hervor:

„Die anderen wollten immer weiter laufen“, gibt Joachim zu Protokoll. Doch nach der Entdeckung der Lichtung will er sofort „da rein“. Ohne Umschweife ist er „einfach

hineing'laufen“ und hat „angefangen“, denn aus „dem Holzstapel“ lässt sich „bestimmt gut was machen“. Die Handlungen Joachims sind von einer Offenheit für Neues und Unerwartetes geprägt. Durch die Verwendung des Wortes „einfach“ vor dem Verb wird Unmittelbarkeit und eingeschränkte, bzw. fehlende Reflexion der Handlung angezeigt. Die Bedeutung des sehr allgemein gehaltenen Ausdrucks „was machen“ geht ebenfalls in diese Richtung. Man könnte folglich annehmen, dass die ersten Handlungen ohne jeden Plan erfolgen. Dies trifft aber nicht, oder zumindest nicht ganz zu, wie die weiteren Interviewäußerungen zeigen: „(...) ich habe als Kind immer schon irgendwie so () Häuser – ja kann man net sagen – mit ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum. Das haben wir oft immer gespielt, halt irgendwas. Und da war die Erinnerung und ich wollt' das dann unbedingt machen.“

Bemerkenswert erscheint zuerst die wiederholte Zeitangabe „immer“, da sie auf eine gewisse Routine schließen lässt, die man jedoch in den vorausgegangenen, eher spontanen Handlungen, überhaupt nicht zu erkennen glaubt. Darüber hinaus überrascht der klar fixierte Plan, „Häuser“ zu bauen. Zwar wird der planende Gedanke unmittelbar davor („irgendwie so“) und danach („ja kann man net sagen“) eingeschränkt, aber doch klar formuliert. Sogar die Bestandteile der „Häuser“, die aus „ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum“ bestehen, werden benannt. Am ausgeprägtesten stellt sich der Widerspruch zur Offenheit am Satzteil, „und ich wollt' das dann unbedingt machen“, dar. Während der Schüler vorher die Frage nach einem Plan („Hast scho' a Idee“) mit „Ne, aber die Ideen kommen dann“ beantwortet, ist hier eine geradezu fixe Idee festzustellen.

Der Grund für diese offensichtliche Unvereinbarkeit wird nicht ganz gelöst. Man kann vermuten, dass Joachim seine zunächst für sich behaltenen Pläne vielleicht aus gruppentaktischen Gründen herunterspielt, bzw. negiert. Er möchte die anderen nicht mit seiner fest gefügten Vorstellung beeinflussen und gibt sich daher bar jeder Idee. Letztlich zeigt er doch ein großes Interesse, dass sein Plan durchgeführt wird. Dies resultiert wohl auch aus seiner Stellung als „Anführer“ der Gruppe.

Als Fazit zur Funktion der Lichtung kann man festhalten, dass die Lichtung

- einen formalen Gegenentwurf zum Wald darstellt. Während hier das Erkennen von Strukturen möglich ist, herrscht außerhalb ein „Durcheinander“.
- Verschiedene Elemente der Lichtung, vor allem Veränderungen in der Vegetation bewirken eine Modifikation der Wahrnehmungsrichtung.

- Die besondere Konstellation der Einzelbestandteile setzt kombinatorische Planungsprozesse in Gang, z. B. durch Kindheitserinnerungen.
- Eine außergewöhnliche Rolle fällt dem Holzstapel zu, der eine Brückenfunktion zwischen Weg und Lichtung einnimmt.
- Die Lichtung steht für Offenheit, ‚Erleuchtung‘ und Licht, aber auch Freiraum für die Planungen der Gruppe. Sie bildet Raum und Rahmen für die Handlungen.
- Die Lichtung verdeutlicht Widersprüche zwischen Offenheit und Planung, zwischen theoretischen Gedankenspielen und praktischem Tun. Sie leitet an zur Aktion.
- Schließlich fungiert die Lichtung als vorläufiger Endpunkt eines offenen Planungsprozesses der seinen Anfang auf dem Spielplatz nahm. Beide – Spielplatz und Lichtung – bilden eine Klammer innerhalb derer sich verschiedene relevante planende Prozesse abspielen.

II.3.1.2 Möglichkeiten planend-gezielten und flexibel-offenen Vorgehens während der Bauphase der Hütte

Folgende Zitate der Teilnehmenden Beobachtung werden nachstehend unter dem oben genannten Fokus analysiert:

„Einer aus der Gruppe fragt: „So, was mach´mer jetzt?“ „Bau´mer a Kunstwerk oder ´was Nützliches“, will Joachim wissen. Im gemeinsamen Beratschlagen kommen die Jungs überein, ein Haus zu bauen. Sie gehen zu einem Laubbaum, an dessen Stamm ein großer Ast, der bis zum Boden reicht, lehnt. „Mach´mer a so a Rundhüttchen“, schlägt Joachim vor und nimmt den Ast, trägt ihn auf die andere Seite und bringt ihn unter den Anweisungen der anderen so an, dass die Gabelung oben um den Stamm lehnt. „Bau´mer uns a Zelt“, bekräftigt Sebastian während Joachim den ersten Ast anbringt. Alle schwärmen aus, suchen Zweige und Äste und schleifen sie zum Bauort, wo sie sie an die schon vorhandenen anlehnen. Joachim der sich etwas weiter entfernt hat und gerade eine Ast in der Hand hält, lässt diesen fallen und ruft den anderen zu: „Ey, da is was Geiles!“ Theo kommt zu ihm, während die anderen beiden weiter Äste um den Stamm in einer Art Zelt aufstellen.“ (TNB 12/28.09. Z. 257-270)

Vom Interview mit Theo und Joachim ist nachfolgender Abschnitt von Bedeutung:

„J: Also, wir ham so ganz große Äste gesucht für unser – für unsere () Hütte – ja – so in der Art. Also ziemlich lange. Und dann war da ganz hinten, wo schon so eine Schlucht war, so ein Tal irgendwie.

T: Ja

J: An so 'm großen alten Baum, da waren ein paar alte (es handelt sich wohl um Äste; Anm. des Protokollanten) eben so, in der Art, aufgehängt. So ganz große, in so einer Astgabel. Dass die da oben eben gehangen sind. Und die wollten wir halt holen. Und der eine hat halt noch etwas ausgehalten und dann hat sich zum Beispiel, dann haben sich ein paar-

T: Der W.

J: Der W. hat sich hingehängt, ja. Das war halt irgendwie so ein Abenteuerbaum da hinten (Alle lachen)

I: Ein Abenteuerbaum

J: Genau! Die Äste runterziehen, das hat auch immer reinghauen.

T: Ja, das war wieder witzig. Und wie er sich drang 'hängt hat. Ja, und dann ham wir halt die Äste noch runtergezogen und, da waren ja schon ein paar Haufen dort gelegen, ein paar kleine Äste. Und die haben wir dann noch draufgeworfen. Das war's dann.“ (INT 12/J+T, Z. 77-95)

Das Textmaterial wird im Folgenden zuerst in

- die Übergangsphase zwischen Artikulieren und Agieren aufgeschlüsselt. Darauf folgt
- die erste zusammenhängende, allgemeine Bauphase. Danach die Deutung der verschiedenen Merkmale, die den
- „Abenteuerbaum“ charakterisieren. Hierauf schließt
- die zweite zusammenhängende präzisierende Bauphase an. Zuletzt werden die Charakteristika, die
- die „Falle“ ausmachen, erklärt.

II.3.1.2.1 Die Übergangsphase zwischen Artikulieren und Agieren

Die erste Handlungsphase innerhalb der Lichtung – eine Art Brücke zwischen theoretischer (Vor-)Planung und praktischem Bauen – schließt den ersten Abschnitt der oben zitierten Teilnehmenden Beobachtung ein und reicht bis zu dem Moment, als „*Joachim den ersten Ast anbringt*“.

Diese Textstelle weist inhaltliche Parallelitäten zum ersten der drei planenden Strukturierungsversuche des Wegs auf (siehe „Der Weg“). Die betreffende Textpassage des Wegs schließt mit den Worten: „*Was mach' mer'n jetzt?*“. Annähernd die gleiche Frage wird später in der Lichtung nochmals gestellt: „*So, was mach' mer jetzt?*“ Mit seiner Antwort – „*Bau' mer a Kunstwerk oder 'was Nützlichs*“ – steckt Joachim im geistigen Sinne das Feld ab, indem er zwei potentielle Extrempositionen benennt: die zweckfreie Schöpfung der Kunst auf der einen Seite und das nützliche Objekt des Gebrauchs auf der anderen. Die schließlich

ausgeführte „Hütte“ verbindet beide Positionen, denn je nach Blickwinkel rückt entweder die Schutzfunktion der Behausung in den Vordergrund oder das Astzelt als ästhetisch ansprechendes Kunstobjekt (siehe „Ästhetische Erfahrungen beim Bau des Gartens und der Entdeckung der Falle“).

Die offensichtliche Wiederaufnahme der Ideensuche, wie sie schon beim Weg beobachtet werden konnte, geht in dieser Textpassage unter veränderten Vorzeichen vor sich: Während die planenden Strukturierungen des Wegs nicht über eine sprachlich-theoretische Ebene hinausgehen und das Stadium der konkreten Umsetzung nie erreichen, erhöht sich in der Lichtung das Aktionspotential erheblich, so dass das unmittelbare Bevorstehen der praktischen Realisierung schon erahnt werden kann. Eine auffallende Kumulation von Tätigkeitsverben deutet markant darauf hin („*mach´mer*“, „*Bau´mer*“, „*zu bauen*“, „*gehen*“, „*nimmt*“, „*trägt*“, „*lehnt*“, „*anbringt*“). Fokussiert man die relativ kurze Textstelle noch etwas genauer, zeigt sich, dass das Verb „machen“ zweimal verwendet wird, um Fragen, die einen gemeinsamen Plan betreffen, zu verbalisieren („*So, was mach´mer jetzt?*“, „*Mach´mer so a Rundhüttchen*“). Im gleichen Zusammenhang wird das Wort „bauen“ dreimal benutzt („*Bau´mer a Kunstwerk oder ´was Nützliches*“, „*(...) kommen die Jungs überein, ein Haus zu bauen*“, „*Bau´mer uns a Zelt*“). Darüber hinaus werden wiederholt Verben, die die Bautätigkeit beschreiben, verwendet („*Joachim (...) nimmt den Ast, trägt ihn auf die andere Seite und bringt ihn unter den Anweisungen der anderen so an, dass die Gabelung oben um den Stamm lehnt.*“). Die schrittweise Schärfung der Begrifflichkeit, die sich von einer relativ undifferenzierten Beschreibung irgendeiner Tätigkeit (machen) über eine spezifischere Form der Betätigung (bauen) bis hin zur Anwendung spezielleren (Auf-)Bauvokabulars erstreckt (tragen, lehnen, anbringen), ist ein deutliches Indiz für die allmählich zunehmende Konkretisierung der Idee.

Trotzdem kann noch nicht von einem, auf ein einziges Ziel gerichteten Plan, die Rede sein. Die Phase ist geprägt von wiederholten Oszillationsbewegungen zwischen verbalen Artikulations- beziehungsweise Legitimationsbestrebungen und praktischen Handlungsvarianten. Stellvertretend hierfür steht die nachstehende Beobachtung zu Joachims und Sebastians Verhalten: „*Mach´mer so a Rundhüttchen*“, schlägt Joachim vor und nimmt den Ast, trägt ihn auf die andere Seite und bringt ihn unter den Anweisungen der anderen so an, dass die Gabelung oben um den Stamm lehnt. „*Bau´mer uns a Zelt*“, bekräftigt Sebastian während Joachim den ersten Ast anbringt. Die hier aufgezeigten, schweifend-schwingenden Tendenzen, die ganz im Gegensatz zur richtungsweisenden (Fort-)Bewegung des Wegs

stehen, finden ihre Entsprechung in weiteren Phasen des Bauablaufs, z. B. im Pendeln zwischen Abenteuerbaum und Bauplatz.

II.3.1.2.2 Erste zusammenhängende, allgemeine Bauphase

Der beginnende Vorgang des Hüttenbaus ist in den folgenden Textstellen kurz umschrieben: „*Alle schwärmen aus, suchen Zweige und Äste und schleifen sie zum Bauort, wo sie sie an die schon vorhandenen anlehnen.*“ (TNB 12/28.09. Z. 265-267)

J: Also, wir ham so ganz große Äste gesucht für unser – für unsere () Hütte – ja – so in der Art. Also ziemlich lange. (INT 12/J+T, Z. 77-78)

In beiden Abschnitten bleibt die Beschreibung der Bautätigkeit relativ oberflächlich. Im Vordergrund steht die Suche und Beschaffung des Baumaterials („*Zweige und Äste*“). Das Heranschaffen des Astwerks, das mit dem Verb „schleifen“ angegeben ist, impliziert körperliche Involviertheit der Beteiligten, die von der physischen Bewältigung der Schwierigkeiten, die das Gelände und die Unhandlichkeit der Baustoffe bereithalten, herrührt. Eine verstärkte Einbindung körperlicher Aspekte findet sich an weiteren Stellen des Textmaterials, zum Beispiel beim (gedachten) Hinunterrutschen des Hangs am Beginn des Waldes. Zur Anbringung des Materials, also dem Bauprozess an sich, findet sich in der Textpassage beinahe nichts. Einzig das Anlehnen des neuen Baumaterials zum Vorhandenen wird erwähnt. Dass eine gewisse Strukturierung aber bereits einsetzt, lassen Joachims Ausführungen zur Astsuche erahnen („*wir ham so ganz große Äste gesucht (...). Also ziemlich lange.*“). Die präzise Festlegung der Eigenschaften der gesuchten Äste deutet auf eine, wie auch immer geartete Nutzwertabwägung hin.

In diese allgemein gehaltene Darstellung des beginnenden Hüttenbaus platzt eine relativ unerwartete Gegebenheit:

Der „Abenteuerbaum“

Als die Hütte sich allmählich von der Umgebung abzuheben beginnt, schweifen unvermittelt, erst ein Teil der Gruppe und dann alle Jungen von der Aktivität um die Hütte ab und wenden ihre Aufmerksamkeit einem Baum, der „*etwas weiter entfernt*“ am Rande der Lichtung steht, zu. Joachim weist im Interview diesem „*großen alten Baum*“, an dem mehrere Äste lose zu Boden hängen, die etwas ungewöhnliche Bezeichnung „*Abenteuerbaum*“ zu. Das Kompositum besteht aus zwei Teilen: „*Abenteuer*“ und „*Baum*“. Während ein Part die Pflanzengattung bestimmt, erscheint die erste Komponente – „*Abenteuer*“ – im Rahmen der Untersuchung experimenteller Handlungen äußerst aufschlussreich. Man könnte die

Tätigkeiten um den „Abenteuerbaum“ sogar als exemplarische Begebenheit des Experimentellen charakterisieren: Zum einen werden von ihrer Wortbedeutung her Experiment und Abenteuer fast identisch definiert, nämlich als „[gewagtes] Unternehmen‘ (Experiment), bzw. ‚gewagtes Unternehmen‘ (Abenteuer)“ (Duden 2001, S. 198, S.16). Zum anderen finden sich nahezu analoge Handlungsstrukturen.

In der Materialerhebung sind die Aktionen und Äußerungen am Abenteuerbaum in den nachfolgenden Textpassagen festgehalten:

„J: (...) Und dann war da ganz hinten, wo schon so eine Schlucht war, so ein Tal irgendwie.

T: Ja

J: An so ´m großen alten Baum, da waren ein paar alte (es handelt sich wohl um Äste; Anm. des Protokollanten) eben so, in der Art, aufgehängt. So ganz große, in so einer Astgabel. Dass die da oben eben gehangen sind. Und die wollten wir halt holen. Und der eine hat halt noch etwas ausgehalten und dann hat sich zum Beispiel, dann haben sich ein paar-

T: Der W.

J: Der W. hat sich hingehängt, ja. Das war halt irgendwie so ein Abenteuerbaum da hinten (Alle lachen)

I: Ein Abenteuerbaum

J: Genau! Die Äste runterziehen, das hat auch immer reinghauen.

T: Ja, das war wieder witzig. Und wie er sich drang ´hängt hat. Ja, und dann ham wir halt die Äste noch runtergezogen und, da waren ja schon ein paar Haufen dort gelegen, ein paar kleine Äste. Und die haben wir dann noch draufgeworfen. Das war´s dann.“ (INT 12/J+T, Z. 77-95)

„Joachim der sich etwas weiter entfernt hat und gerade einen Ast in der Hand hält, lässt diesen fallen und ruft den anderen zu: „Ey, da is was Geiles!“ Theo kommt zu ihm, während die anderen beiden weiter Äste um den Stamm in einer Art Zelt aufstellen.“

„Joachim und Theo kehren immer wieder an den Ort zurück, den Joachim am Anfang als „was Geiles“ bezeichnet hat. Dort hat sich ein großer Ast in einem anderen Ast verfangen und hängt fast bis zum Boden. Wenn er angestoßen wird, fängt er an zu pendeln. Joachim und Theo lassen den Ast immer wieder schwingen. Letztendlich reißen sie ein Stück des Astes ab, bringen es aber nicht zur „Baustelle“. Sie vertiefen sich in das Spiel mit dem Ast. Als die beiden anderen Jungen darauf aufmerksam werden, kommen sie hinzu. Jetzt wird der Ast von einem zum anderen geschwungen. Der Bau scheint für einen Moment vergessen.“ (TNB 12/28.09. Z. 267-270 / Z. 283-291)

Der Raum um den Abenteuerbaum

Joachim kommt bei der Suche nach Baumaterial an einen Punkt, der „etwas weiter entfernt“ vom Bauort liegt (siehe Abb.). Als er räumlich auf Distanz geht, setzt bei ihm eine ganz anders geartete Tätigkeit als die des Bauens ein (siehe „Die Prozesse bei der Reifenaktion / Laufen, Gehen und die Bedeutung der Entfernung“). Am Rande der Lichtung befindet sich nämlich eine besondere räumliche Konstellation, eine Vertiefung im Gelände („da ganz hinten, wo schon so eine Schlucht war, so ein Tal irgendwie“), die sich bei einem „großen alten Baum“ befindet. Der Schüler selbst bezeichnet die besondere räumliche Zusammensetzung im Moment der Entdeckung als „was Geiles“. Da in der Jugendsprache „geil“ soviel wie „großartig“, „außergewöhnlich“ bedeutet, kann man davon ausgehen, dass Joachim den neu entdeckten Raum, der sich „ganz hinten“ befindet, für etwas Außerordentliches und wohl auch Unerwartetes hält.

Der zufällige Eintritt in den Bereich „Abenteuerbaum“

Eine zentrale Aussage der Textstelle um den Abenteuerbaum findet sich im Satz: „Joachim, der sich etwas weiter entfernt hat und gerade einen Ast in der Hand hält, lässt diesen fallen und ruft den anderen zu: „Ey, da is was Geiles!“ Theo kommt zu ihm (...).“

Joachim hält einen Ast in der Hand, den er wohl zum Anlehnen an die Hütte gesammelt hat, das heißt, dass die momentane Aufgabe, nämlich die Beschaffung von Baumaterialien, sein Handeln bestimmt. Doch als er durch Zufall die außergewöhnliche Vertiefung im Waldgelände entdeckt, lässt er zusammen mit dem Ast auch die zielgerichtete Suche nach neuem Material „fallen“ und lässt sich gemeinsam mit Theo auf die außerordentliche Situation ein, die der Abenteuerbaum bietet (siehe „Die Falle“).

Die allgemeinen Handlungen am Abenteuerbaum

Beleuchtet man das Geschehen beim Abenteuerbaum näher, fällt die vermehrte Verwendung des Verbs „hängen“ inklusive verschiedener Komposita auf („aufgehängt“, „gehangen“, „hingehängt“, „drang’hängt“). Etymologisch findet sich zum Verb „hängen“ folgende Definition: „Um das Verb „hängen“ gruppiert sich im Dt. eine Reihe von Ableitungen und Zusammensetzungen: Hang „Neigung; abschüssige Stelle“ (Duden 2001, S. 315). Damit ist zuerst ein klarer Verweis auf die Geländeformation, die um den Abenteuerbaum vorherrscht („so eine Schlucht“), gegeben, nämlich die Senke im Gelände.

Eine weitere Bedeutung erschließt sich, wenn man sich vor Augen führt, dass das Tätigkeitswort „hängen“ sowohl transitiv („hingehängt“, „drang’hängt“) als auch intransitiv

(„gehangen“) gebraucht werden kann. Bei genauerer Betrachtung des zeitlichen Ablaufs des Gebrauchs der Verben, stellt sich heraus, dass zuerst die Rede ist von den Ästen, die „*da oben eben gehangen sind*“. Erst danach kommt der aktive Part, den die Schüler einnehmen, zur Sprache, nämlich als sich ein Junge „*hingehängt*“, bzw. „*sich drang'hängt*“ hat. Es kann daher angenommen werden, dass die passiv herabhängenden, sich vielleicht etwas im Wind bewegenden Äste die nachfolgenden Aktivitäten der Schüler initiieren.

Die speziellen Handlungen am Abenteuerbaum

Das Wort „hängen“ umschreibt genau genommen noch keine konkrete, bzw. eine sehr allgemeine Aktion. Im Text erschließt sich die Handlung jedoch detaillierter: Der Ast fängt „*an zu pendeln*“. Das Geäst wird immer wieder „*schwingen*“ gelassen, bzw. „*von einem zum andern geschwungen*“. Die Pendelbewegung, also das Hin- und Herschwingen zwischen zwei Punkten, stellt eine spezielle, aktive Art von Hängen dar, die immer einen Agens, bzw. einen ersten Anstoß von außen erfordert („*Wenn er angestoßen wird*“). Dann fängt das Pendel zu schwingen an.

Das Pendeln zwischen Bauplatz und Abenteuerbaum

Analog zur Pendelschwingung des Astes vollzieht sich eine Pendelbewegung zwischen dem Bauplatz der Hütte auf der einen und dem Abenteuerbaum auf der anderen Seite. „*Joachim und Theo kehren immer wieder an den Ort zurück, den Joachim am Anfang als „was Geiles“ bezeichnet hat.*“ Beide Jungen möchten sich scheinbar eine Zeitspanne lang nicht für einen einzigen Aktionsort entscheiden. Sie sind angezogen sowohl vom Geschehen im Zentrum der Lichtung als auch von den Möglichkeiten, die ihnen der besondere Baum am Rand bietet. Beide richten ihre Aufmerksamkeit in dieser Phase nicht auf die Ausführung eines einzigen Vorhabens, sondern sie konzentrieren sich auf zwei verschiedene Räume. Beide Orte können im übertragenen Sinne als gleichwertige Extrempunkte einer Oszillationsbewegung verstanden werden. Denn es ist keineswegs so, dass die Jungen den Platz, an dem die Hütte entsteht, in dieser Phase als ihren Hauptschauplatz betrachten und der Abenteuerbaum nur eine Nebenstelle darstellt. „*Der Bau scheint für einen Moment vergessen*“, konstatiert der Teilnehmende Beobachter zum Abschluss der Sequenz um den Abenteuerbaum und drückt damit aus, dass das Geschehen dort, dem Bau der Hütte eine Zeit lang mindestens ebenbürtig ist. Dies geht sogar soweit, dass für einen Moment alle Aktivitäten dorthin verlagert werden und dass „*die beiden anderen Jungen darauf aufmerksam werden*“. Diese nehmen daraufhin

wie Joachim und Theo einen Ortswechsel vor, so dass alle Gruppenmitglieder in die experimentellen Tätigkeiten dort involviert sind.

Die Ereignisse am Abenteuerbaum schließen fast ebenso unerwartet und abrupt, wie sie ihren Anfang gefunden haben. Die Aktivitäten enden auf einmal: „*Das war´s dann*“, konstatiert Theo prägnant am Ende seiner Interviewaussage zum Abenteuerbaum. Damit wird das Ende, aber auch die exponierte Stellung, die diese Phase im Rahmen des ganzen Bauprozesses innehat, noch einmal klar markiert. Darauf folgt wieder eine mehr auf das ursprüngliche Ziel gerichtete Handlungstendenz:

II.3.1.2.3 Die zweite zusammenhängende präzisierende Bauphase

Das Textmaterial, das der nachstehenden Interpretation zu Grunde liegt, findet sich in folgendem Abschnitt der Teilnehmenden Beobachtung:

„Nach einiger Zeit kehren alle Jungs zu ihrer Baustelle zurück und legen weiter Äste und Zweige. „Da is der Eingang?“, fragt Thorsten die anderen und legt mehrere dicke Äste nebeneinander. „Da oben mach´ma no zu und dann ham ´mer an Eingang“, fährt Thorsten fort. Außerdem möchte er das „Zelt“ mit Laub bedecken. Sebastian weist auf die Notwendigkeit eines Fensters hin. Nicht alle Äste werden in der kompletten Länge gebraucht. Je länger der Bauprozess fortschreitet, desto mehr Äste werden abgebrochen oder nicht nur längs, sondern auch quer eingeschichtet. Es entsteht langsam eine Art Flechtwerk. „Wenn den Ast rausziehst, dann fällt alles ´zam“, gibt Sebastian zu Bedenken. „Des war der Plan. Des is die Zerstörung, wo immer dabei sein muss“, entgegnet ihm Joachim. Doch alle bauen weiter auf.“ (TNB 12/28.09. Z. 295-305)

Abschluss der Aktivitäten beim Abenteuerbaum

Mit der Rückkehr der Jungs „zu ihrer Baustelle“ manifestiert sich deutlich der Abschluss der Aktivität um den Abenteuerbaum. Die folgende Konzentration auf einen einzigen Raum und eine alleinige Gruppenaktion zeichnet sich langsam ab. Die Anknüpfung an die, vor der „Abenteuerbaum-Episode“ liegenden Bautätigkeit erfolgt durch Weiterführung eher allgemeiner Aufbauhandlungen („*legen weiter Äste und Zweige*“). Gleich im Anschluss daran stellen jedoch Thorsten und später Sebastian konkrete Überlegungen zu Aussehen und Nutzung des Baus an („*Da is der Eingang*“, „*und dann ham ´mer an Eingang*“, „*Sebastian weist auf die Notwendigkeit eines Fensters hin*“) und besonders Thorsten richtet seine Handlungen, bzw. Handlungsintentionen dementsprechend aus, wenn er „*mehrere dicke Äste nebeneinander*“ legt, wohl um eine Art Rahmen für den Eingang zu bilden oder daran erinnert: „*Da oben mach ´ma no zu*“, um den freigelassenen Zugang deutlicher zutage treten

zu lassen. Man kann also festhalten, dass die Handlungen in dieser Phase immer mehr auf ein Ziel ausgerichtet sind und sich aus diesem Grund in höherem Maße spezialisieren und fokussieren. So werden nun nicht mehr alle Äste „*in der kompletten Länge gebraucht*“, sondern „*abgebrochen*“. Die Anbringung des Astwerks erfolgt nicht mehr „*nur längs*“ durch ausschließliches Anlehnen, sondern es wird „*auch quer*“ eingeschichtet, das heißt, dass die Zweige nicht nur einzeln hingestellt werden, sondern mit dem anderen, schon vorher angebrachten Material verbunden, bzw. verknüpft werden, so dass „*langsam eine Art Flechtwerk*“ entsteht. An die Stelle der bloßen Akkumulation tritt offensichtlich ein eher systematisiertes Gesamt-Konzept. Auf diese Weise stehen die Handlungen des Einzelnen nicht mehr nur für sich allein, sondern verflechten sich zunehmend auch physisch mit den anderen, so dass man immer mehr von einer Handlung als Gruppe sprechen kann, denn die Schüler müssen sich absprechen, wo zum Beispiel der Eingang und das Fenster ihren Platz finden sollen und ihre Handlungen danach ausrichten. Was als Aktion eines einzelnen Schülers begonnen hat, erlangt schrittweise eine bedeutungsvollere Komplexität und Verflechtung der gesamten Gruppe.

Wie sehr das ganze Gebilde miteinander eine Verbindung eingegangen ist, wird an der Äußerung „*Wenn den Ast rausziehst, dann fällt alles ´zam*“ deutlich. Es zeigt aber auch, dass es anscheinend einen tragenden Ast gibt, der alle anderen stützt und das Geflecht vor dem Zusammenstürzen bewahrt, eine Aussage, die sich analog vielleicht auch auf das Gruppenverhalten übertragen lässt (siehe „Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald“).

Aufbau und Zerstörung

Die Planungsbestrebungen während der zweiten zusammenhängenden Bauphase häufen sich sukzessive. Sie manifestieren sich in den Planungen des Eingang und des Fensters und setzen sich im zunehmenden Flechtwerk der Außenwand fort.

Explizit zur Sprache kommt aber ein ganz anderer Plan am Ende des Zitats: „*Wenn den Ast rausziehst, dann fällt alles ´zam*“ (...) „*Des war der Plan. Des is die Zerstörung, wo immer dabei sein muss*“. Überraschenderweise hat der Plan – sollte er nicht ironisch gemeint sein – überhaupt nichts mit den aufbauenden Tätigkeiten zu tun, die im Gange sind, sondern offenbart genau das Gegenteil, nämlich die Zerstörung des Bauwerks. Wenn man im Text etwas weiterfährt, wird auf diese noch einmal analog Bezug genommen: „*Ich hab´ da a paar Äste reingetan, die wenn ma rauszieht, dann haut´s des alles z´am*.“ Alle lachen und

Sebastian fragt: „Willst´es wirklich zerstören?“ Darauf Joachim: „Ne, nix da. Des wird g´lassen.“ (TNB 12/28.09. Z. 336-338)

Die Gründe für diesen auf den ersten Blick etwas abwegigen Plan könnten verschiedener Natur sein:

Nahe liegend erscheint der Schluss, dass das Bauprojekt den Jungen nicht viel Wert, nur Spaß ist und daher gleich wieder zerstört werden kann. Dagegen spricht das Verhalten der Jungen nach der Artikulation des ersten Plans der Zerstörung („*alle bauen weiter auf*“) und die Aussage Joachims („*Ne, nix da. Des wird g´lassen*“).

Die zweite Deutungsmöglichkeit geht in Richtung eines tiefer liegenden, schicksalhaften „Planes“, der allen Aktionen oder menschlichen Handlungen innewohnt, denn die Zerstörung muss offensichtlich „*immer dabei sein*“. Damit wird eine grundsätzliche Thematik menschlichen Lebens und künstlerischen Schaffens angesprochen: das Werden und Vergehen, der Anfang und das Ende, das in diesem Fall nicht schicksalhaft eintritt, sondern von Dritten provoziert wird.

Drittens könnte man in Anlehnung an den vorangegangenen Interpretationsansatz schließen, dass mit den beiden Aktions-Polen „Aufbau“ und „Zerstörung“ die gesamte Bandbreite potentieller Handlungsvarianten von Veränderung mit eingeschlossen ist. Aufbau und Zerstörung werden somit als zwei Seiten derselben Medaille verstanden, die man mit der Beeinflussung auf die Umwelt durch das Hinterlassen von Spuren umschreiben könnte. So hat die geplante Zerstörung an dieser Stelle wohl nichts mit destruktiver Absicht zu tun, sondern in erster Linie mit Veränderung, bzw. einer Reaktion auf die Veränderung.

An dieser Stelle soll noch auf eine weitere Textpassage verwiesen werden, die Zerstörungstendenzen zum Inhalt hat und bereits erörtert wurde: Der zweite planende Vorschlag auf dem Weg („*Irgendwas zerstören*“). Während die Zerstörung dort ungerichteter Natur ist und auf kein bestimmtes, vor allem nicht auf ein zuvor selbst geschaffenes Objekt abzielt, richten sich die gedanklichen Zerstrebungen in der Lichtung auf ein konkretes Werk, das erst selbst aufgebaut wurde und auf eine festgelegte Weise wieder vernichtet werden soll. Es ist somit eine Veränderung von der Erschaffung bis zur Destruktion geplant.

Das Vorhaben der Zerstörung wird aber letztlich in der Phase der Planung belassen. Diese Planung wird zwar fast minutiös im Geiste vorweggenommen, doch als die Realisierung des Plans imminent erscheint, fragt ein Schüler: „*Willst´es wirklich zerstören?*“ Er macht damit deutlich, dass er selbst nicht an eine Realisierung glaubt, bzw. glauben möchte, geschweige denn sie wirklich ausführen will.

Zusammenfassend kann für die zweite zusammenhängende Bauphase festgehalten werden, dass

- sich die Bauaktivitäten wieder auf einen Raum konzentrieren.
- Wenn man diese Handlungen näher beleuchtet, zeigt sich, dass sie zunehmend geplanter und spezialisierter werden.
- Überdies finden immer stärkere Bezüge der Handlungen untereinander statt.
- Planungsbestrebungen vollziehen sich im Rahmen von Veränderung zwischen den beiden Extremen des Aufbaus und der Zerstörung.

Die „Falle“

In den zweiten Bauabschnitt fällt, wie im ersten der Abenteuerbaum, ein ähnlich singuläres Ereignis. Dieses Zwischenspiel – von Joachim als *„die Falle“* bezeichnet – steht in seiner inneren Handlungsstruktur isoliert und fast antagonistisch zur Passage, in die es eingebettet ist, und erscheint deshalb für eine Deutung aufschlussreich. Zwei Textstellen werden im Besonderen für die Interpretation herangezogen:

„Dann erblickt er auf einmal etwas, was seine Aufmerksamkeit erregt und schnellen Schrittes geht er auf das Gefundene zu. Es ist ein abgebrochener Ast, der noch ein wenig am Baum hängt. Joachim nimmt ihn und zieht an ihm, dann hängt er ihn an einen nahe stehenden Stamm, so dass er, wenn er leicht berührt wird, losschwingen kann. Es scheint, als hätte er in diesem Moment den Bau komplett vergessen. Später frage ich ihn, was das sein sollte und er erklärt mir, dass das eine Falle sei.“ (TNB 12/28.09. Z. 313-320).

Im Interview sind der Falle mehrere Fragen gewidmet:

„I: Noch eine Frage an dich, Joachim: Auf der Suche nach Ästen hast du die Falle entdeckt.

J: (lacht schallend)

I: Wie bist du auf die Idee mit der Falle gekommen? Also, das musst du mir erklären. Ich weiß nicht, was das mit der Falle war.

J: (lacht) Gut, Falle. Haben wir da ein Bild? Ah, ich glaube das da is´ sie, oder?

T: Kann schon sein.

J: Nein, da lauf ich irgendwo anders hin. Naja, is´ ja egal. Naja, wir haben da die Hütte gebaut und daneben war lauter Matsch. Und ich hab´ da eben noch einen Garten hingebaut mit zwei Bäumen. Also, das war ein alter, hübscher Baum (lacht), meiner Meinung, und so ein Hirschgeweih. Das ist halt davor gekommen. Und das war dann der Garten, für mich. Ja, der hat dazu gehört. Und dann war eben da so ein Ast so blöd dort gehängt, dass man die Bäume nicht wirklich gesehen hat oder er war halt einfach im Weg. Da sind halt die Bäume nicht zur

Geltung gekommen, die ich gepflanzt habe. Gepflanzt? (Alle lachen) Und dann wollt' ich den Ast eben wegziehen, aber abg'rissen ist er net und dann wollt' ich ihn halt um den Baum wickeln, der daneben gestanden war, dass der einfach aus'm Blickfeld ist. Und dann ist das aber auch nicht gegangen mit dem hinwickeln. Und dann habe ich probiert, den irgendwie festzumachen. Und dann habe ich es halt minimalst geschafft, den festzumachen (lacht) und dann habe ich halt gedacht: Jetzt lässt du denn mal los, wie arg der eben nach vorne geht. Und dann habe ich mir gedacht: Ja, is' ganz gut. Und dann hab' ich zum W. (W. ist der Nachname von Theo; Anmerkung des Protokollanten) gesagt: W., lauf' mal durch.

T: (lacht) Ich lauf' da net durch.

J: (lacht) Ich hab's noch mal gespannt. Das sollte den irgendwie schaffen (?). Und dann war es eben schon die Falle. Ja. War ganz lustig, ja. Das war einfach Zufall irgendwie, dass das genau so hängen geblieben ist an dem Baum. Ja. Also ursprünglich wollt' ich den Ast einfach weghaben und dann hat sich eben die Falle daraus ergeben. Und das war dann eigentlich auch ganz witzig. Vielleicht fallen ja irgendwelche Kinder da rein, die unsere Hütte kaputt machen wollen. Dann geht die Falle zu (lacht).

T: Dann bist aber du Schuld. Ich hab' nix damit zu tun.“ (INT 12/J+T, Z. 140-172)

Besonders relevant erscheint Joachims eigene Beschreibung der „Fallen-Begebenheit“, weshalb vorerst die Äußerungen des Interviews interpretiert werden. Die Ausführungen weisen eine klare innere Struktur auf:

- Erst erfolgt eine Darlegung der lokalen Gegebenheiten,
- dann eine Schilderung der Tätigkeiten,
- die in einer Zuspitzung gipfelt.
- Im Anschluss daran eine Evaluation
- und zuletzt eine Art Zukunftsprognose.

Die Beschreibung der lokalen Besonderheiten

Für die Deskription des Orts des Geschehens werden mehrere, äußerst aufschlussreiche Substantive verwendet. Diese geben auf der einen Seite eine detaillierte Lagebeschreibung, sind aber gleichzeitig von einer sehr persönlich-individuellen Deutung der Dinge und Orte geprägt. So wird der Platz neben der „Hütte“ von Joachim folgendermaßen definiert: Der Untergrund besteht aus „*lauter Matsch*“, also wohl feuchter Erde, die tiefes Einsinken indiziert. Dieses Versinken geht auf mehreren Ebenen vonstatten: Auf physische Art und Weise, durch die buchstäbliche Bindung der Person an eine bestimmten Stelle, beeinflusst es die Platzwahl, an der sich die nachkommende Handlung abspielt. Daneben lädt die breiig-

matschige Erde symbolisch zum weiteren Versinken, also einer zunehmenden geistigen Vertiefung ein. In Anlehnung an die Deutung des Efeubodens der Lichtung (siehe „Der Efeuboden“) steht der „Matsch“ für ein Eintauchen in Kindheitserinnerungen. Beide Male – sowohl beim Efeuboden, als auch beim Matsch der Falle – evoziert der Untergrund einen Rückgriff auf die Kindheit: Beim Efeu passiert eher ein Bezug auf Handlungsmuster („*Weil ich habe als Kind immer schon irgendwie so () Häuser – ja kann man net sagen – mit ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum. Das haben wir oft immer gespielt*“), beim Matsch vorwiegend auf kindliche Bildvorstellungen einer heilen Welt („*Garten*“, „*zwei Bäumen*“, „*alter, hübscher Baum*“, „*Hirschgeweih*“). Am Ende des Zitats verdeutlicht Joachim auch im wörtlichen Sinn, wie weit die Immersion in die Welt der Kindheit fortgeschritten ist, als er die Vermutung äußert: „*Vielleicht fallen ja irgendwelche Kinder da rein. (...) Dann geht die Falle zu.*“ Zwei Aussagen deuten hier im Wesentlichen auf das Abtauchen in die Kindheit hin: Mit dem Wort „*Kinder*“ wird die Richtung seiner Erinnerungen explizit präzisiert. Andererseits meint das Verb ‚reinfallen‘ im wortwörtlichen Sinn ein schroffes Eintauchen in die tiefer, weit zurück liegende Ebene des Kindseins.

Als weitere Bestandteile des Geländes, innerhalb dessen die Falle entsteht, nennt Joachim einen „*Garten*“, „*einen alten hübschen Baum*“, „*so ein Hirschgeweih*“ und einen weiteren Baum, „*der daneben gestanden war*“ (siehe Abb.). Das Areal dessen Untergrund matschiger Natur ist, wird von ihm als „*Garten*“ bezeichnet. Damit meint er ein für ihn klar umrissenes Feld neben der Hütte. Dieses Stück Land wird gleichsam urbar gemacht, indem zwei Bäume „*gepflanzt*“ werden. Der eine ist ein „*alter, hübscher Baum*“ und davor platziert er „*so ein Hirschgeweih*“. Beim Garten handelt es sich demnach um eine künstlich hervorgerufene Bepflanzung. Diese wird zum Teil gestört, durch den umgebenden natürlichen Bewuchs, im Speziellen von einem nebenstehenden Baum, dessen Ast den freien Blick auf den Garten behindert und ihn so „*nicht zur Geltung*“ kommen lässt.

Schilderung der „Fallen-Tätigkeiten“

Diese Behinderung führt zu einer signifikanten Häufung von Tätigkeitsverben, die Joachims Handlungen charakterisieren („*wegziehen*“, „*wickeln*“, „*hinwickeln*“, „*probiert*“, „*festzumachen*“). Die „Krisensituation“ provoziert offensichtlich bei dem Schüler verstärkte Aktivität. Zu Beginn konzentrieren sich die Tätigkeiten in zwei Schüben auf eine Beseitigung der negativen Situation („*wollt' ich den Ast eben wegziehen*“, „*wollt' ich ihn halt um den Baum wickeln*“). Beide Versuche, den Zustand zu bereinigen, scheitern („*aber ab'grissen ist er net*“, „*ist das aber auch nicht gegangen mit dem hinwickeln*“). Bei einem weiteren

Versuch wird zum ersten Mal in dieser Sequenz anstatt des Modalverbs „wollen“ der Ausdruck „probieren“ benutzt (*„dann habe ich probiert, den irgendwie festzumachen“*), der einen viel höheren Unwahrscheinlichkeitsgrad und experimentellen Charakter einschließt, als der ausdrückliche persönliche Wille, der in den beiden ersten Anläufen geäußert wird. Wider Erwarten gelingt Joachims Ansinnen (*„geschafft“*), nachdem er es „probiert“; jedoch nur ganz knapp (*„minimalst geschafft“*). Der Superlativ des Wortes „minimal“ führt vor, wie hauchdünn das Gelingen in den Augen Joachims ist. Doch es ist eine positive Wendung, die die ursprünglichen Handlungsbestrebungen in den Hintergrund treten lässt und weitere experimentelle Aktivitäten anstößt (*„Jetzt lässt du den mal los, wie arg der eben nach vorne geht“*, *„Ich hab’s noch mal gespannt“*). Es ist anzunehmen, dass diese offenen, eher ungerichteten Handlungen experimentellen Charakters von der minimal möglichen Befestigung des hängenden Astes am Baum herrühren, die zwar vom Schüler gewollt ist, doch aber auch sehr stark von den Materialeigenschaften abhängig sind (*„dass das genau so hängen geblieben ist an dem Baum“*). Zum einen lässt sich der Ast nicht entfernen (*„wegziehen“*), zum anderen schwingt er, wenn angestoßen, stark hin und her (*„wie arg der eben nach vorne geht“*). Diese aktive Pendelbewegung ist es hauptsächlich, die Joachim auf die Spur der Falle bringt. Sie entwickelt sich schrittweise ausgehend von dem passiven Hängen des Astes (*„ein Ast so blöd dort gehängt“*, *„noch ein wenig am Baum hängt“*) über eine aktive Handlung – diese hat aber noch nicht die Falle zum Ziel, sondern die Entfernung des Astes (*„nimmt ihn und zieht an ihm“*) – hin zu einer bewusst intendierten, anders gearteten Aktion (*„hängt er ihn an einen nahe stehenden Stamm, so dass er, wenn er leicht berührt wird, losschwingen kann“*).

Zuspitzung der Tätigkeiten der Falle

Die Textsequenz des Interviews lässt, wie weiter oben bereits ausführlich gedeutet, eine Zuspitzung der Handlungen beobachten. Der Wendepunkt, der von Joachim mit *„minimalst geschafft“* umschrieben wird, teilt die Passage in zwei Teile: Ein erster Part, der von Negationen und ablehnenden Äußerungen geprägt ist (*„so blöd dort gehängt“*, *„nicht wirklich gesehen“*, *„im Weg“*, *„nicht zur Geltung gekommen“*, *„abg’rissen ist er net“*, *„nicht gegangen“*), steht im markanten Gegensatz zu der Schilderung nach dem „turning point“, die ausschließlich von Ausdrücken der Zustimmung und des positiven Gefühls geprägt ist (*„Ja, is’ ganz gut“*, *„Ja. War ganz lustig, ja“*, *„eigentlich auch ganz witzig“*).

Sogar noch während des Interviews versenken sich Joachim und Theo für einen Moment vollständig in die Fallen-Sequenz. Das wird an der unvermittelten Verwendung des Präsens

an dieser Stelle erkennbar („W., *lauf´ mal durch. T: (lacht) Ich lauf´ da net durch.*“), das ausdrückt „dass ein Geschehen vom Standpunkt des Sprechers aus gesehen schon oder noch abläuft: (...) Das so genannte historische Präsens (Praesens historicum) schließlich steht anstelle des Präteritums; es dient der besonderen Verlebendigung eines Geschehens“ (Duden 2001). Darüber hinaus verdeutlicht die überraschende, direkte Erwiderung Theos („*Ich lauf´ da net durch*“) wie präsent für die beiden Schüler das Geschehen auch mehrere Wochen danach noch ist. Es scheint, als wird die Situation von beiden noch einmal durchlebt. Daher kann man davon ausgehen, dass Joachim und auch Theo der Fallen-Sequenz intuitiv eine exponierte Bedeutung zuweisen. Diese unter anderem könnte darin begründet sein, dass beide eine besondere Erfahrung machen, die sich vom übrigen Geschehen abhebt. Verschiedene Anzeichen lassen die Vermutung zu, dass es sich dabei um eine ästhetische Erfahrung handelt, die weiter unten eingehender untersucht werden soll.

Reflektierende Zusammenfassung der „Fallen-Handlungen“

Joachim fasst sein Erlebnis im dritten großen Abschnitt der Interviewsequenz zusammen, der sich über folgende Zeilen erstreckt: „*Das war einfach Zufall irgendwie, dass das genau so hängen geblieben ist an dem Baum. Ja. Also ursprünglich wollt´ ich den Ast einfach weghaben und dann hat sich eben die Falle daraus ergeben. Und das war dann eigentlich auch ganz witzig.*“ Auf wenige Zeilen konzentriert, bringt Joachim seine vorherigen Aussagen treffsicher auf den Punkt. In der reflektierenden Zusammenschau versucht er unter anderem das Motiv seiner „Fallen-Handlung“ zu ergründen: Er vermutet, dass der „Zufall“ eine Rolle gespielt hat. Dabei führt er den Zufall nicht als generalisierte Ursache für seine Handlungen an, sondern verknüpft ihn mit einer ganz speziellen Aktion, nämlich der minimalen Befestigung am Baum; demnach bedingen sich Zufall und Fixierung.

Dann folgt eine prägnante Kurzfassung der Krisensituation, in der Joachim – wie auch weiter oben näher ausgeführt – seinen ursprünglichen Wunsch, ausgedrückt mit Hilfe der ersten Person Singular („*wollt´ ich*“), in den Kontrast stellt zum später tatsächlich „eingetretenen“ Vorfall („*hat sich (...) ergeben*“). Persönliche Reaktion und unpersönliche Aktion stehen sich hier in einem besonderen Beziehungsverhältnis gegenüber: einerseits kontrastiv, andererseits in einer gewissen Abfolge.

Die Evaluation schließt mit einer positiven Einschätzung („*Und das war dann eigentlich auch ganz witzig*“), bei der auffällig ist, dass Joachim den Witz, bzw. Humor im Zusammenhang mit dem Zufall nennt. Es könnte demnach sein, dass das Vergnügen im Zusammenhang mit

dem Aufgreifen von Zufällen steht. (siehe auch „Analogien zwischen Falle und Abenteuerbaum“)

Voraussage und Wunsch

Am Ende des Zitats findet sich eine Art Wunschformel für die Zukunft (*„Vielleicht fallen ja irgendwelche Kinder da rein, die unsere Hütte kaputt machen wollen. Dann geht die Falle zu“*). Hier ergeben sich drei inhaltliche Deutungsrichtungen: Zum einen der Hinweis auf die Welt der Kindheit, zu der es auch Bezüge an einigen anderen Stellen gibt und die schon ausführlich erläutert wurden. Andererseits wird der Wunsch nach der „realen“ Fallensituation geäußert, bei der jemand ganz unvorbereitet in die Falle tritt, und nicht erst nach vorheriger Anlockung (*„lauf´ mal durch“*). Zuletzt muss hier noch die „Schutzfunktion“, die die Falle für die Hütte übernimmt, zur Sprache kommen, denn es ist in erster Linie nicht beabsichtigt, dass irgendwer der Falle auf den Leim gehen soll, sondern nur die, *„die unsere Hütte kaputt machen wollen“*. Mit der beschwörenden Formel wird dem Wunsch nach Schutz für die fragile Hüttenkonstruktion Ausdruck verliehen, der bereits an einer anderen Stelle anklingt (*„Außer es kommen ein paar böse Kinder und machen es kaputt“*). Der letzte Teil der Wunschformel (*„Dann geht die Falle zu (lacht). T: Dann bist aber du Schuld. Ich hab´ nix damit zu tun.“*) erscheint unter einem anderen Gesichtspunkt interessant: Er ist von einer ähnlichen Struktur, wie das Schlüsselgeschehen der Falle gekennzeichnet: Theo antwortet auf die Darlegung Joachims wiederum ganz direkt, plötzlich und unter Verwendung des Präsens. Ebenso scheinen beide Jungen so sehr in die Situation involviert zu sein, dass sie strukturell, nämlich im Spiel von Rede (*„Dann geht die Falle zu“*) und Gegenrede (*„Ich hab´ nix damit zu tun“*), in die Sprache der Kinder eintauchen. Auf diese Weise zeigt dieser Abschnitt gewissermaßen eine doppelte Versenkung: Zum einen kann ein Versinken in die Welt des Kindes angenommen werden, zum anderen ein erneutes Abtauchen in die Situation der Falle während des Interviews, was ein Zeichen für die Exponiertheit der Sequenz sein kann.

II.3.1.2.4 Falle und Abenteuerbaum als exemplarische Begebenheiten für experimentelles Handeln

Analogien zwischen Falle und Abenteuerbaum

Wenn man die Ausführungen zu Falle und Abenteuerbaum miteinander vergleicht, lassen sich überraschende Gemeinsamkeiten eruieren. So fallen beide Ereignisse relativ unvermittelt in Vorgänge, die bereits im Gange sind, und stehen darüber hinaus ziemlich unverbunden zu

diesen. Des Weiteren gibt es Entsprechungen in Vorkommen und Anordnung der Objekte und den Handlungen.

Als Parallelen in der Anordnung der Szenen sind festzuhalten:

- die Untergründe, die eine Vertiefung fördern,
- die Bäume, die tragend für die Erinnerung sind,
- die Äste, die Aktivität initiieren.

Ähnlichkeiten in der Handlungsstruktur finden sich in

- den auf Problembewältigung zielenden Aktivitäten und
- der sukzessiven Entwicklung von reagierender zu agierender Handlung.

Ähnlichkeiten im szenischen Arrangement

Untergrund und Vertiefung

Den Boden, der beiden Aktivitätsfokussen zu Grunde liegt, beschreibt Joachim im Interview folgendermaßen:

„Und dann war da ganz hinten, wo schon so eine Schlucht war, so ein Tal irgendwie.“ (INT 12/J+T, Z. 78f)

„Naja, wir haben da die Hütte gebaut und daneben war lauter Matsch.“ (INT 12/J+T, Z. 147f)

Alle Handlungen beim Abenteuerbaum gehen in einem „Tal“ oder einer „Schlucht“ über die Bühne. Damit ist eine Geländeformation beschrieben, bei der sich der Erdboden relativ deutlich unterhalb des „normalen“ oder vorher genannten Bodenniveaus absenkt. Die physische Versenkung, innerhalb derer sich die Aktivitäten konzentrieren, führt auch zu einer geistigen Vertiefung in die Handlungen; Die Jungen „vertiefen sich in das Spiel mit dem Ast“ (TNB 12/28.09. Z. 288f). Man kann annehmen, dass die Konzentration dadurch erreicht wird, dass die Senke den Begeher

- an einen tieferen Punkt führt, der durch das abschüssige Gelände ohne Aufwand zu erreichen ist.
- Ein potentiell Heraustreten durch die steil nach oben gehenden Seiten erschwert wird.
- Der (umherschweifende) Blick auf einen eng begrenzten Umraum – in der Regel bis zum Rand der Senke – beschränkt ist.

Auf diese Weise fokussieren sich die Tätigkeiten eher auf einen Punkt und gehen zielgerichteter vonstatten.

Ähnliche Konzentrationsbestrebungen lassen sich beim Untergrund der Falle, der mit „*Matsch*“ umschrieben wird, herausarbeiten. Der Eintritt in die nasse Erde erfolgt meist ohne Mühe, das Heraustreten jedoch, aus der breiigen, versenkenden Erdmasse gestaltet sich oftmals weitaus schwieriger, da der Untergrund förmlich am Begeher festklebt oder ihn selbst an die matschige Stelle bindet. Im Gegensatz zur Schlucht, die besser erkennbar ist (wenn auch erst aus kürzerer Entfernung als ein Hügel beispielsweise), erfolgt der Tritt in den Matsch aber meistens unwillkürlich. So lässt sich die Konsistenz des Bodens oft erst beim Auftreten feststellen.

Wie weit die oben beschriebene Vertiefung in die Aktivitäten an den jeweiligen Nebenschauplätzen fortgeschritten ist, wird an einem Satz ersichtlich, der sowohl beim Abenteuerbaum wie bei der Falle fast identisch auftaucht, denn wie es scheint, hat Joachim „*in diesem Moment den Bau komplett vergessen*“, bzw. „*Der Bau scheint für einen Moment vergessen*“ (TNB 12/28.09. Z. 291, 318). Der Schüler hat die jeweilige Hauptaktivität, den „*Bau*“, auf die alle Handlungen gerichtet sein sollen, vollkommen aus seinem geistigen Besitz verloren (Duden 2001, S. 890). Dieser Verlust, der normalerweise dauerhafter Natur ist, wird in diesem Fall auf eine kurze Zeitspanne, einen „*Moment*“, eingeschränkt. Das heißt auch, dass hier ein Geschehnis kürzerer Dauer in einen kontinuierlichen, länger fortdauernden Vorgang gewissermaßen „*einfällt*“.

Bäume als Träger von Kindheitserinnerungen

In der Interviewsequenz zu Falle und Abenteuerbaum werden an mehreren Stellen Bäume erwähnt. Einige, die für beide Schauplätze von zentraler Bedeutung sind, werden nachstehend aufgeführt. In Bezug auf den Abenteuerbaum:

„*An so ´m großen alten Baum (...)*“ (INT 12/J+T, Z. 81),

„*das mit dem großen Baum*“ (INT 12/J+T, Z. 176)

Auf die Falle bezogen:

„*ein alter, hübscher Baum*“ (INT 12/J+T, Z. 149f),

„*um den Baum wickeln, der daneben gestanden war, (...)*“ (INT 12/J+T, Z. 156f).

Bei den erwähnten Bäumen handelt es sich zum einen um den Baum, der von Joachim später als „*Abenteuerbaum*“ bezeichnet wird, und um zwei Bäume, die eine wichtige Rolle bei der Falle spielen; einer ist ein künstlicher Baum, der einen Bestandteil des Gartens der Hütte darstellt, der andere dient zur Befestigung des schwingenden Astes der Falle.

Beim Vergleich der Bäume lassen sich im Wesentlichen zwei Deutungsrichtungen herausarbeiten: Die erste konzentriert sich auf die Charakterisierungen der Bäume, die zweite auf die Art, wie die Bäume „gebraucht“ werden.

Im Text ist auffällig, dass die Bäume jeweils näher definiert werden: Zweimal mit den Adjektiven „groß“ und „alt“, einmal mit „hübsch“ und ein anderes Mal mit einem Relativsatz. Die Präzisierung der Bäume mit den o.g. Beistellungen hebt auf der einen Seite deren Wichtigkeit hervor, denn sie spielen in beiden Schauplätzen eine, sogar im wörtlichen Sinne, tragende Rolle. Auf der anderen Seite könnten die Adjektive „groß“, und „alt“ Hinweise auf die kindliche Erlebniswelt sein, die auch an mehreren anderen Stellen auftaucht und bereits näher gedeutet wurde. Kinder malen sich Bäume häufig klischeeartig aus, mit einer runzligen, an alte Haut erinnernden Rinde und einem, im Vergleich zur kindlichen Körpergröße, immens hohen Wuchs. Dass sich die Schilderungen der Bäume bei Falle und Abenteuerbaum darüber hinaus mit anderen Elementen der kindlichen Vorstellungswelt mischen, verdeutlicht zum einen das Adjektiv „*hübsch*“, das ungewöhnlicherweise als Charakterisierung eines der künstlichen Bäume steht, und zum anderen das „*Hirschgeweih*“ (INT 12/J+T, Z. 150), mit dem der zweite nachgeahmte Baum spielerisch bezeichnet wird.

Beide Orte – sowohl Abenteuerbaum als auch Falle – wecken Erinnerungen an spielerisch-kindliche Aktivitäten, die über weite Strecken auch realisiert werden. Die Bäume stehen gleichsam als Träger dafür, denn sie tragen die Erinnerungen nicht nur gedanklich, sondern fungieren außerdem im physischen Sinne als „Spielgeräte“. Im Gegensatz zu den Geräten auf dem Spielplatz sind die Handlungen hier nicht vom Menschen vorgedacht, sondern werden von der besonderen Beschaffenheit der Äste „zufällig“ ausgelöst und müssen von den Handelnden als solche anerkannt und interpretiert werden (siehe „Der Spielplatz“ und „Die besondere Begriffsbildung in Bezug auf veränderte Objekte“).

Ast und Aktion

Während die Bäume innerhalb der Szenen statisch-tragende Elemente sind, übernimmt an beiden Orten jeweils ein Ast ganz andere Aufgaben. Diese können anhand der nachfolgenden Textstellen, die sich auf den Abenteuerbaum beziehen, gedeutet werden:

„Dort hat sich ein großer Ast in einem anderen Ast verfangen und hängt fast bis zum Boden. Wenn er angestoßen wird, fängt er an zu pendeln. Joachim und Theo lassen den Ast immer wieder schwingen. Letztendlich reißen sie ein Stück des Astes ab, bringen es aber nicht zur „Baustelle“.“ (TNB 12/28.09. Z. 284-288)

„J: An so ´m großen alten Baum, da waren ein paar alte (es handelt sich wohl um Äste; Anm. des Protokollanten) eben so, in der Art, aufgehängt. So ganz große, in so einer Astgabel. Dass die da oben eben gehangen sind. Und die wollten wir halt holen. Und der eine hat halt noch etwas ausgehalten und dann hat sich zum Beispiel, dann haben sich ein paar-

T: Der W.

J: Der W. hat sich hingehängt, ja. (...) Ja, und dann ham wir halt die Äste noch runtergezogen“ (INT 12/J+T, Z. 81-93)

Zur Analyse des Astes der Falle dienen nachfolgende Textausschnitte:

„Es ist ein abgebrochener Ast, der noch ein wenig am Baum hängt. Joachim nimmt ihn und zieht an ihm, dann hängt er ihn an einen nahe stehenden Stamm, so dass er, wenn er leicht berührt wird, losschwingen kann.“ (TNB 12/28.09. Z. 315-318)

„Und dann war eben da so ein Ast so blöd dort gehängt, dass man die Bäume nicht wirklich gesehen hat oder er war halt einfach im Weg. Da sind halt die Bäume nicht zur Geltung gekommen, die ich gepflanzt habe. Gepflanzt? (Alle lachen) Und dann wollt´ ich den Ast eben wegziehen, aber abg´rissen ist er net und dann wollt´ ich ihn halt um den Baum wickeln, der daneben gestanden war, dass der einfach aus´m Blickfeld ist. Und dann ist das aber auch nicht gegangen mit dem hinwickeln. Und dann habe ich probiert, den irgendwie festzumachen. Und dann habe ich es halt minimalst geschafft, den festzumachen (lacht) und dann habe ich halt gedacht: Jetzt lässt du denn mal los, wie arg der eben nach vorne geht. Und dann habe ich mir gedacht: Ja, is´ ganz gut. (...)Also ursprünglich wollt´ ich den Ast einfach weghaben und dann hat sich eben die Falle daraus ergeben.“ (INT 12/J+T, Z. 152-169)

Wenn man die Schilderungen miteinander vergleicht, fällt auf, dass sich der jeweilige Ast zu Beginn immer in einer speziellen, ins Auge fallenden Situation befindet. Diese wird an drei Stellen mit eher ‚negativen‘ Vokabeln charakterisiert. So hat sich beispielsweise ein „abgebrochener“ Ast im anderen „verfangen“ oder hängt „so blöd dort“. Die Aufmerksamkeitszuwendung scheint „in der Art“ begründet, wie die Äste an den Bäumen „aufgehängt“ sind. Danach gibt es Bestrebungen, diese, in den überwiegenden Fällen „negative“ Situation, auszugleichen. Grundsätzlich bedeutet dies in erster Linie eine markante Handlungsverdichtung an beiden Schauplätzen im Vergleich zum umgebenden Aktivitätsniveau. Im Folgenden sollen diese miteinander in Beziehung gebracht werden.

Analogien bei den Handlungen

Betrachtet man die dazu gehörigen Textsequenzen, – diese wurden weitgehend im vorigen Kapitel aufgeführt – lassen sich frappierende Gemeinsamkeiten in beiden Szenen feststellen: In allen vier Abschnitten wird die Ausgangsposition der jeweils besonderen Äste mit dem Verb „hängen“ beschrieben („hängt fast bis zum Boden“, „da oben eben gehangen sind“, „noch ein wenig am Baum hängt“, „so blöd dort gehängt“). Mit der intransitiven Form des Verbs „hängen“ wird in erster Linie keine Tätigkeit, sondern eine Tatsache beschrieben. Eventuell kann man eine (zumindest leichte) Bewegung annehmen, denn die Äste hängen lose herunter und regen sich wohl etwas im Wind. Man kann davon ausgehen, dass beim Abenteuerbaum dieses Schwingen die Aufmerksamkeit der Gruppe auf eine ganz bestimmte Astformation zieht. Bei der Falle bemerkt Joachim den Ast deshalb, weil er den Blick auf seinen „Garten“ verdeckt. Trotz unterschiedlicher Motive, erfolgt in beiden Fällen an diesem Punkt eine ähnliche Reaktion, nämlich eine erstrebte Bemächtigung, in Form von „holen“ oder „wegziehen“. Im einen, wie im anderen Fall scheitert die Aneignung der Äste. Sie reißen nicht ab, obwohl sie nur noch wenig mit dem Baum verbunden sind („der eine hat halt noch etwas ausgehalten“, „abg´rissen ist er net“). Dieses Diskrepanzerlebnis bewirkt ein gewisses Spannungspotential („noch mal gespannt“, INT 12/J+T, Z. 166), auf das an beiden Schauplätzen jeweils ein Impuls von außen auf die Äste erfolgt („er angestoßen wird“, „Der W. hat sich hingehängt“, „zieht an ihm“, „den Ast eben wegziehen“). Der Anstoß wiederum setzt sich in weiteren Handlungen fort („fängt er an zu pendeln“, „hängt er ihn an“). Diese Tätigkeiten sind noch von den vorangegangenen Situationen geprägt, und doch ist in dieser Abfolge zum ersten Mal eine unabhängige, eigenständige, von den jeweiligen Akteuren selbst initiierte Handlung im Gange, die in einem weiteren Schritt präzisiert und noch eigenständiger wird. („Joachim und Theo lassen den Ast immer wieder schwingen“, „wenn er leicht berührt wird, losschwingen kann“). In Bezug auf die Gerichtetheit auf ein bestimmtes Ziel hat sich der Kurs vom Ausgleich der ‚Spannungssituation‘ hin zu einem für sich allein stehenden Ziel verändert.

Zusammengefasst ergibt sich nachstehendes Bild:

- Zu Beginn steht an beiden Schauplätzen ein Faktum, auf das
- eine zielgerichtete Reaktion folgt. Diese wandelt sich aufgrund verschiedener Motive – in den oben geschilderten Fällen infolge von Krisensituationen –
- zu einer eher ungerichteten Reaktion, welche in weiteren Schritten in
- eine Aktion übergeht, dessen
- Zielvorstellungen von den anfänglichen Intentionen abweichen.

- Die vorausgehende Phase der Ungerichtetheit bestimmt weitestgehend die Zielrichtung der neu entstandenen Aktion.
- In der Etappe der Ungerichtetheit konzentrieren sich alle potentiellen und realen Handlungstendenzen, die keine lineare Fortbewegung beinhalten, sondern schwingend-schweifende Suchbewegungen einschließen.

Am Ende des Kapitels muss noch darauf hingewiesen werden, dass sich Analogien, wie sie zwischen Falle und Abenteuerbaum aufgezeigt wurden, auch bei der Lichtung selbst finden lassen (siehe „Die Lichtung“). Die Beschaffenheit des Bodens ist vergleichbar strukturiert und der Baum in der Mitte spielt eine ähnliche Rolle wie bei Falle und Abenteuerbaum. Ebenso findet sich ein die Aufmerksamkeit erregendes Element; im Falle der Lichtung der Holzstapel.

II.3.1.3 Das Ende der Bautätigkeiten

Nachdem die Arbeiten an der Hütte abgeschlossen sind, schließt sich die Unterrichtssequenz im Wald, indem die Jungen wieder aus dem Wald zum Spielplatz gehen und sich dort erneut sammeln. In diesem Zusammenhang wird nachfolgend

- das Ende der Arbeiten an der Hütte,
- die Sicht auf das Werk nach der Fertigstellung und abschließend
- die besondere Begriffsbildung ausgelegt.

II.3.1.3.1 Die Sättigung der Bauaktivitäten

Mit dem Ausruf „*Jetzt langt's langsam. Ich fang' ja scho' an zu schwitzen*“ macht Theo relativ klar deutlich, dass die Arbeiten an der Hütte einen gewissen Sättigungsgrad erreicht haben (INT 12/J+T, Z. 321-323). Die Beendigung der Aktivität erfolgt jedoch nicht abrupt, sondern geht „*langsam*“ vor sich. Das Motiv, das das Ende der Bautätigkeit herbeiführt, kann aus dem zweiten Satz erschlossen werden, der, was seine Deutung angeht, in mehrere Richtungen ausgelegt werden kann. So könnte man zuerst annehmen, dass sich für Theo ab einem gewissen Punkt der Charakter der Aktivitäten verändert: das unverbindliche Herumprobieren wird, zumindest für ihn, allmählich zur Pflicht, das Spiel zur Arbeit. Dessen Ausführung strengt so sehr an, dass man „*zu schwitzen*“ beginnt. Der Satz stellt gleichermaßen den Übergang von der spielerischen Welt in die Realität der schulischen Pflicht-Exkursion her. Andererseits ist die Absonderung von Schweiß eine sehr körperliche

Erfahrung, die, wie auch schon an anderen Stellen, entscheidende Veränderungen in der Wahrnehmung provoziert.

II.3.1.3.2 Die Sicht auf das Werk nach der Fertigstellung

Die nachfolgenden Textstellen thematisieren das Ergebnis der Bauaktivitäten. Dabei erscheint eine Unterscheidung sinnvoll: Zum einen die Sicht auf das Werk unmittelbar nach dessen Vollendung und zum anderen die Erinnerung an das Bauwerk während der Interviews, die etwa zwei Wochen nach der Exkursion durchgeführt wurden.

Die Teilnehmende Beobachtung hält einige Eindrücke vor Ort fest:

„Da is ja Platz für 20 Leut““ bemerkt Sebastian und geht gebückt in das Innere der Hütte. Die anderen folgen ihm und halten sich lachend und plaudernd eine längere Zeitspanne im Zelt auf. (...) Mir erscheint der Aufenthalt der Schüler im Zelt überraschend lang. Keiner von ihnen war vorher in die Hütte getreten. Jetzt genießen sie scheinbar die Perspektive, die sich ihnen von innen bietet. Sie reden über die eingebauten Fenster und die Tür und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten. „Mir hätten´s doch noch dunkler machen soll´n“, gibt Thorsten zu bedenken. Die anderen stimmen ihm zum Teil zu. Es wird beratschlagt, was jetzt zu machen sei, woraufhin Joachim den anderen mitteilt: „Ich hab´ da a paar Äste reingetan, die wenn ma rauszieht, dann haut´s des alles z´am.“ Alle lachen und Sebastian fragt: „Willst´es wirklich zerstören?“ Darauf Joachim: „Ne, nix da. Des wird g´lassen. Des schau ´mer mal wieder an; im Winter.“ (TNB 12/28.09. Z. 325-339)

Auch in den Interviews kommen das Ergebnis und dessen Stellenwert für die Schüler zum Ausdruck:

„T: Und wie´s dann überhaupt aussieht. Wir wussten ja nicht, wie´s dann aussieht, das Endergebnis. (...)“

T: Ich dachte eigentlich, dass es total klein wird und dann haben wir so viel Äste dazugestellt, dass es wirklich groß war.“ (INT 12/T+S, Z. 76-83)

„Und halt, dass man Ergebnisse gesehen hat. Also, wir hab´n, glaub´ ich, ein cooles Gruppenfoto irgendwie und eben die Hütte, die man dann mal anschauen kann. Irgendwie so halt. Keine Ahnung. Was in Erinnerung bleibt.“

I: Dann waren für euch auch die Ergebnisse wichtig?

(Pause)

T: Ja, das mit den Reifen hab´n wir ja wieder abbauen müssen.

I: (lacht) Das glaube ich schon.

T: Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht. Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht. Das war das Ergebnis. Aber die Hütte steht ja noch. Die kann man ja wieder anschauen. Das ist ja ganz cool“ (INT 12/J+T, Z. 208-218).

Die Jungen scheinen sich schon während des Bauvorgangs Gedanken gemacht zu haben, wie ihr Werk am Ende aussehen wird. Thorsten bringt diese Vorahnung in einer fast beschwörenden Formel zum Ausdruck (*„Und wie´s dann überhaupt aussieht. Wir wussten ja nicht, wie´s dann aussieht, das Endergebnis“*). Danach werden, während des Aufenthalts im Inneren der Hütte Veränderungsmöglichkeiten diskutiert (siehe Abb.). Diese reichen von einer Perfektionierung des Bauwerks im kleinen Rahmen (*„Mir hätten´s doch noch dunkler machen soll´n“*) bis hin zur größtmöglichen Neugestaltung, dessen Zerstörung (*„Willst´es wirklich zerstören?“*). Im Interview unterscheiden die Jungen relativ deutlich zwischen der Wichtigkeit der Dokumentation des Werkes und dem Bau selbst, der als Objekt im Wald stehen bleibt. Theo und Joachim bringen diese doppelte Ergebnissicherung unmissverständlich auf den Punkt: *„Also, wir hab´n, glaub´ ich, ein cooles Gruppenfoto irgendwie und eben die Hütte, die man dann mal anschauen kann“*. Und Theo bemerkt im gleichen Zusammenhang: *„Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht. Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht. Das war das Ergebnis. Aber die Hütte steht ja noch. Die kann man ja wieder anschauen. Das ist ja ganz cool“*. Beide Schüler denken sogar einen Schritt über die bloße Dokumentation hinaus und verweisen auf den Ausstellungsscharakter des Werkes, das man bei einer potentiellen Wiederkehr an den Bauplatz *„anschauen“* kann. Das Zurückkommen zur wiederholten Betrachtung des Werkes ist aber erst dann geplant, wenn eine weitere Veränderung des Werkes stattgefunden hat, nämlich durch die Natur selbst. Joachim will noch einmal *„im Winter“* kommen und auch Theo möchte mit einem Besuch warten *„bis es schneit. Dann schauen wir noch mal hin.“* Weiter sagt er: *„Ich will erst wieder hin, wenn´s g´schneit hat, dass das ganz zu ist, irgendwie. Hab´ ich gesagt, dass das dann ganz zu ist“* (INT 12/J+T, Z. 100f). Für den Schüler ist scheinbar das Projekt noch nicht zufrieden stellend abgeschlossen. Es fehlt noch eine weitere Bedeckung (*„dass das dann ganz zu ist“*), die der Schnee übernehmen soll, den er in zweifacher, formelhafter Wiederholung geradezu herbeisehnt.

Thorsten benennt den Grund, warum ein Wiederkommen gerade in der kalten Jahreszeit sinnvoll wäre, denn *„zum Beispiel im Winter, wenn Schnee gefallen ist, dann is´ ja alles weiß und nur im Zelt innen ist dann () noch, ähm, braune Erde“* (INT 12/T+S, Z. 93f). Der mehrfach geäußerte Wunsch des wiederholten Besuchs im Winter ist also zum einen ästhetisch begründet, denn Innen und Außen heben sich dann prononcierter voneinander ab,

als es im Herbst möglich ist. Auf der andern Seite kann man annehmen, dass die Jungen bewusst auf eine weitere Veränderung des von ihnen begonnenen Werkes durch die Natur – ähnlich wie bei Land-Art-Kunstwerken – setzen oder einfach nur allgemein ausprobieren wollen, „*wie sich das halt so entwickelt (...), so im Laufe der Zeit. Ob das immer noch so steht, oder ob es zusammengefallen ist*“ (INT 12/T+S, Z. 91f).

II.3.1.3.3 Die besondere Begriffsbildung in Bezug auf veränderte Objekte

Das Bauwerk und dessen Nebenschauplätze, auf die die Handlungen der Jungen im Wald bezogen sind, werden mehrere Male mit prägnanten Begriffen umschrieben. Diese werden zum Ende der Sequenz im Wald näher erläutert:

Das runde, kuppelförmig nach oben geformte Bauwerk, bestehend aus Ästen und Zweigen wird von den unterschiedlichen Schülern mit den nachfolgenden Vokabeln bezeichnet: „Hütte“, „Rundhüttchen“, „Zelt“, „Iglu“. Einen der wichtigen Schauplätze des Geschehens benennt Joachim mit dem Begriff „Falle“, der andere heißt bei ihm „Abenteuerbaum“.

Hütte, Rundhüttchen, Zelt und Iglu

Das deutsche Wort „Hütte“, „das in den älteren Sprachzuständen auch im Sinne von »Zelt« (...) gebraucht wurde, bezeichnete zunächst einen bedeckten Schutzort, einen mit einfachen Mitteln ausgeführten Bau als Zufluchtsstätte oder als Aufbewahrungsort“ (Duden 2001, S. 352). Diese ursprüngliche Bedeutung, die den Ausdruck „Zelt“ mit einschließt, gäbe einem erneuten Besuch im Winter einen weiteren Sinn: Erst wenn die die Hütte umgebende Natur als bedrohlich empfunden wird, zum Beispiel aufgrund von niedrigen Temperaturen, macht ein „Schutzort“ Sinn. Der Terminus „Iglu“, dem die gleiche Bedeutung zugrunde liegt, verstärkt die eben genannte Vermutung. Mit „Rundhüttchen“ ist darüber hinaus ein Verweis auf die (runde) Form gegeben. Die zusätzliche Verwendung des Diminutivs deutet die Kleinheit des Baus, aber wohl auch eine emotionale Involviertheit an.

Falle und Abenteuerbaum

Bei einer Falle, „ursprünglich ein Fanggerät mit Falltür“, handelt es sich um eine technische Vorrichtung, die stark zustandsverändernden Charakter hat (Duden 2001, S. 203). Aus einem zunächst freien Tier (oder Menschen) wird ein gefangenes Wesen. Diese markante Veränderung der Situation findet sich auch bei Joachim. Doch in Bezug auf die Bezeichnung „Falle“ muss noch ein weiteres Merkmal betrachtet werden: Die Art und Weise, wie Joachim den Begriff benutzt, erinnert an die Spielgeräte, wie sie auf dem Spielplatz, dem Ausgangspunkt der Waldsequenz, zu finden sind. Dieses würde, auch in der Begriffsbildung, den Fokus auf das Spielerische, das sich durch die verschiedenen Stationen der Sequenz zieht,

lenken. Ähnliches gilt für den Abenteuerbaum: Ein Gerät mit derselben Bezeichnung könnte sich ohne weiteres neben Rutsche und Strickleiter auf einer Spielanlage, wie beispielsweise einem Abenteuer-Spielplatz befinden.

II.3.1.4 Zusammenfassung des Experimentellen beim Bau der Hütte

Nach der Untersuchung der verschiedenen Schauplätze und Aktivitäten, die mit dem Hüttenbau verknüpft sind, lassen sich einige Analogien feststellen: So entspricht die physische Bewegung an mehreren Stellen der geistigen Mobilität. Beide sind für eine Zuordnung der verschiedenen experimentellen Charaktere von Bedeutung.

Das Aktionspotential ganz zu Beginn auf dem Spielplatz ist geprägt von Schwing- und Drehbewegungen, zum Beispiel als die Schaukel benutzt wird (*„Abwechselnd setzen sich mehrere Jungs auf die Schaukel, schwingen etwas hin und her oder drehen sich auf der Stelle ein und aus“*, TNB 12/28.09. Z. 240-242). Es finden keine konkreten experimentellen Handlungen statt. Gleichwohl bereitet sich die Gruppe auf das Neue vor und übt spielerisch-geistig verschiedene experimentelle Handlungsvarianten.

Danach auf dem Weg im Wald ist die körperliche Bewegung charakterisiert durch Gerichtetheit. Es ist eine klare Fort- und Weiterbewegungstendenz zu erkennen, obwohl kein physisches Ziel auszumachen ist (*„und gehen flott weiter“*, *„Die Gruppe geht weiter“*, TNB 12/28.09. Z. 249, Z. 252). Schweißbewegungen zur Seite finden ausschließlich visuell statt (*„Die Blicke (...) schweifen ins Unterholz“*, TNB 12/28.09. Z. 250f). Es ist ein einziger Handlungsstrang vorherrschend, nämlich in der Fortbewegung. Auf gedachter Ebene entspricht er der gerichteten Suche, die von mentalen Planungsversuchen unterbrochen ist (*„Sie überlegen, den Abhang hinunter zu rutschen“*, *„Was mach' mer'n jetzt?“*, *fragt Joachim. „Irgendwas zerstören“* (TNB 12/28.09. Z. 246f, Z. 247f). Für eine praktische Umsetzung ist in dieser deutlich linearen Konzentration innerhalb des schmalen Streifens – den der Weg auch physisch darstellt – kein Raum. Erst als Platz neben dem Weg ist, finden dort in der Lichtung erste experimentelle Handlungen statt.

In der Lichtung sind mehrere parallel laufende Handlungsstränge, die innerhalb bestimmter Orte Gestalt annehmen, zu finden. Diese sind der Bau der Hütte, der „Abenteuerbaum“ und die „Falle“. Die Aktivitäten der Gruppe pendeln zwischen diesen gekennzeichneten Orten hin und her. Diese Pendelbewegung stellt hier ein markantes Charakteristikum für agierendes Experimentieren dar: Erkenntniszuwachs im Experiment erfolgt in diesem Fall, wie auch allgemein, nämlich nicht linear, sondern sprunghaft und als Kombination verschiedener Elemente, zwischen denen die Agierenden hin- und herpendeln.

II.3.1.4.1 Allgemeines Schema der experimentellen Handlungen in der Lichtung

Die schweifende Pendelbewegung kann als Metapher für die experimentelle Handlung in der Lichtung ausgelegt werden. Das Pendel ist die „Bezeichnung für »um eine Achse oder einen Punkt frei schwingender Körper«“. Das Wort „wurde im 18. Jh. aus mlat. pendulum »Schwinggewicht« entlehnt, dem substantivierten Neutrum von lat. pendulus »[herab]hängend; schwebend«“ (Duden 2001, S. 597). Im Weiteren werden die Parallelen zwischen Pendel und experimenteller Handlung und differenziert:

Der Hüttenbau stellt den Punkt dar, an dem das Pendel aufgehängt ist. Er ist das zuvor fixierte Ziel der Handlungen. Das Schwinggewicht steht in dieser Metapher als Bild für Aktivität im Allgemeinen. Der Fixpunkt – das klar umrissene Ziel – an einem Ende, und das Schwinggewicht – alle möglichen Handlungsvarianten – auf der anderen Seite, bilden demnach ein Gegensatzpaar. In der Regel kommen sich allgemeine und spezielle Handlung näher. Es verkürzt sich demnach die Schnur (oder Stange), die den Weg bis zum Ziel darstellt. Schwingungen – und damit das Experimentelle – treten auf, wenn der direkte Weg des Gewichts zum Fixpunkt versperrt ist, zum Beispiel durch Hindernisse. In diesem Fall fängt die Schnur mit dem Gewicht zu pendeln an und markiert Nebenschauplätze wie Falle und Abenteuerbaum. Der Ausschlag ist unter anderem abhängig von der Länge der Schnur. Wenn sich das Gewicht noch sehr weit weg vom Ziel befindet, ist die Oszillation größer als bei kürzerer Schnur. Bei der oben geschilderten Unterrichtseinheit steht dafür das Geschehen am Abenteuerbaum, das sowohl räumlich als auch von der Zielgerichtetheit der Handlungen weiter vom Ziel entfernt ist als die Falle. Hier fällt der Ausschlag, aufgrund der Nähe zum Ziel, geringer aus. Ohne weiteren Anstoß pendelt sich die Schwingung immer wieder auf die Mitte ein, genauso wie sich die Aktivitäten nach dem Abenteuerbaum oder der Falle erneut auf den Hüttenbau konzentrieren.

Resümierend bedeutet dies, dass die Pendelbewegung stellvertretend für experimentelle Handlung stehen kann, denn

- das Ziel, auf das die Handlungen gerichtet sind, ist wie der Fixpunkt, um den das Pendel schwingt.
- Das Schwinggewicht am anderen Ende ist der Gegensatz zum Punkt der Aufhängung. Es steht für allgemeine Handlungen, die in Beziehung zum Ziel stehen.
- Diese Verbindung wird dargestellt durch die Schnur. Schwinggewicht und Fixpunkt nähern sich tendenziell an, denn die allgemeine Handlung soll unter normalen Umständen zu einem Ziel führen.

- Wird die Annäherung etwa durch ein Hindernis ‚gestört‘, versetzt sich die Schnur mit dem Gewicht in Schwingung. Damit weicht das Gewicht aus auf den daneben liegenden Raum.
- Je länger die Schnur ist, desto größer kann der Ausschlag sein, der sich jedoch
- nach einer gewissen Zeit und ohne weiteren Anstoß wieder auf die Mitte einpendelt, die für den direkten Weg zum Ziel steht.

II.3.1.4.2 Das Schema der experimentellen Handlungen bei „Abenteuerbaum“ und „Falle“

Der „Abenteuerbaum“ – seine Bezeichnung erinnert an ein Turngerät auf dem Spielplatz – macht die Pendelbewegung sogar physisch sichtbar. Gleichzeitig lässt sich an dieser Stelle die innere Struktur experimentellen Handelns aufspüren: Passive und aktive Elemente werden kombiniert, wie am „Abenteuerbaum“ offensichtlich, an dem ein Ast lose herunterhängt und so die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Diese Entdeckung inspiriert zum aktiven Schwingen (*„Wenn er angestoßen wird, fängt er an zu pendeln.“*, *„schwingen“*, *„von einem zum andern geschwungen“* TNB 12/28.09. Z. 286f, Z. 290) wobei man davon ausgehen kann, dass die aktiven Handlungen ihren Ursprung in einer eher passiv geprägten Situation haben. Trotzdem muss die vorgefundene Konstellation eine Reaktion bei den Agierenden provozieren. Die Initiierung dieser Reaktion liegt bei der „Falle“ in einer widerständigen Situation begründet (*„Und dann war eben da so ein Ast so blöd dort gehängt, dass man die Bäume nicht wirklich gesehen hat oder er war halt einfach im Weg.“*, INT 12/J+T, Z. 152f). Die Lage stellt sich unausgeglichen und Spannung einschließend dar. Darauf erfolgt erst eine willentlich, intendierte Reaktion (*„wollt´ich den Ast eben wegziehen“*, *„wollt´ich ihn halt um den Baum wickeln“*, INT 12/J+T, Z. 155f), das heißt, eine bewusst-lineare Bestrebung die Situation zu bereinigen. Es schließt jedoch ein teilweises Scheitern und damit eine misslungene Entspannung an (*„aber ab´grissen ist er net“*, *„ist das aber auch nicht gegangen mit dem hinwickeln“*, INT 12/J+T, Z. 155, Z. 157f). Vor dem Hintergrund dieser Ohnmacht wird auf ein alternatives Handlungsmuster zurückgegriffen, das nun nicht mehr gerichteter Natur ist, sondern allgemein, probierend-experimentell und offen für Zufälliges (*„dann habe ich probiert, den irgendwie festzumachen“*, (INT 12/J+T, Z. 158f). Als dadurch eine Verbesserung der Situation in Sicht ist, wird die Handlung wieder intendiert (*„Jetzt lässt du den mal los, wie arg der eben nach vorne geht“*, *„Ich hab´s noch mal gespannt“*, (INT 12/J+T, Z. 160f). Man sieht auch, dass das, was sich eben noch passiv-zufällig, ohne Eingriff durch den Agierenden abgespielt hat, noch einmal aktiv-geplant durchgespielt wird. Gleichzeitig entfernt sich das Geschehen von der ursprünglichen Reaktion und wird eine

eigenständige Aktion, die sich vom Ausgangsvorhaben unterscheidet. Das bedeutet, dass „Abenteuerbaum“ und „Falle“ grundsätzlich als reagierend-experimentelle Handlungen eingestuft werden, denn es wird die vorhandene Konstellation der Dinge nicht entscheidend vom Experimentierenden verändert – beispielsweise durch einen komplizierten Einbau –, sondern akzeptiert. Natürlich sind, wie oben geschildert, auch Elemente agierenden Experimentierens zu finden.

Ein Schüler bringt prägnant einige der oben veranschaulichten Charakteristiken des Experiments auf den Punkt, wenn er sagt: *„Das war einfach Zufall irgendwie, dass das genau so hängen geblieben ist an dem Baum. Ja. Also ursprünglich wollt' ich den Ast einfach weghaben und dann hat sich eben die Falle daraus ergeben. Und das war dann eigentlich auch ganz witzig.“* Kurz darauf fährt er fort: *„Das war schon allein Zufall, also zum Beispiel das mit dem großen Baum, wo wir irgendwie den Spaß daraus gemacht haben, mit dem Hinhängen und sonst 'was. Einfach, dass man es erst einmal gefunden hat in der Natur, überhaupt. Das war schon allein Zufall.“* (INT 12/J+T, Z. 166-169, 175-179)

Teilsätze aus den beiden Zitaten lassen auf ein gewisses Genussmoment während des Baus schließen („ganz witzig“, „den Spaß“). Dieses stellt ein Strukturmerkmal der ästhetischen Erfahrung dar, unter deren Gesichtspunkte das Textmaterial im Folgenden untersucht wird.

II.3.1.5 Ästhetische Erfahrungen beim Hüttenbau im Wald

Die ästhetische Erfahrung setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, die mit Hilfe mehrerer Autoren auseinander gelegt werden (siehe „Ästhetische Erfahrung“). Im Zusammenhang mit dem Bau der Hütte wird

- der Beginn ästhetischer Erfahrungen in der Wahrnehmung von Sinneseindrücken erforscht, es werden
- überraschende und faszinierende Momente während des Bauens herausgearbeitet
- und Elemente des Genusses, genauso wie des Scheiterns und des Widerstands näher beleuchtet. Schließlich werden
- verschiedene symbolische Verarbeitungen ästhetischer Erfahrungsprozesse im Rahmen des kulturellen Kontextes untersucht und
- Bezüge zu künstlerischen Schaffens- und Verarbeitungsmethoden erforscht. Gleichzeitig wird auf die zahlreichen
- Wechselwirkungen zwischen ästhetischer Erfahrung und experimentellem Tun Bezug genommen und es werden diese erläutert.

Der Zugang zu ästhetischen Erfahrungen erfolgt über das Wahrnehmen von Sinneseindrücken. Es ist daher nicht außergewöhnlich, dass am Beginn von zwei sehr dicht beschriebenen Schauplätzen – der „Lichtung“ und der „Falle“ – Sinneswahrnehmungen geschildert werden.

„Vor lauter Bäume sieht man den Wald nicht“, bemerkt Joachim, bevor die Lichtung auftaucht (INT 12/J+T, Z. 116f). Am Beginn steht also der Sehsinn, obwohl vorerst der Zweifel an seinem Funktionieren im Mittelpunkt steht. Dieser ist wohl aber eher so gemeint, dass der Schüler allmählich den Verlust der Fähigkeit bemerkt, die visuelle Information angemessen verarbeiten zu können. Der alleinige visuelle Reiz reicht ihm nicht mehr aus. Gleichzeitig heißt der Satz, als Sprichwort im übertragenen Sinn, dass man größere Zusammenhänge oft nicht erkennt, weil man sich häufig zu sehr auf das nahe liegende konzentriert, ohne das übergeordnete System, das dahinter liegt, wahrzunehmen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass er erst beim Eintritt in die Lichtung bedeutungsvolle Beziehungen wahrnimmt und sich bei der Wahl der Lichtung, in der sich später alle Handlungen abspielen, nicht zuerst von der visuellen Wahrnehmung leiten lässt. Der haptische Sinneseindruck – „dass man fast im Sumpf versunken wär“ – ist es, der die verschiedenen Erfahrungsprozesse in Gang setzt (INT 12/J+T, Z. 135). Mit diesem Sinnes-Eindruck – im physischen Sinn gleichsam im Sumpf als Abdruck zu sehen – und dem Eintritt in die Lichtung beginnt für die Schüler ein Eintauchen in eine andere Welt. Die Sinneswahrnehmung in Bezug auf den sumpfig-matschigen Efeuboden in der Lichtung ist sowohl für ästhetische Erfahrungs- und Experimentierprozesse fundamental und konzentriert sich hauptsächlich auf die mentale und praktische Versenkung in die Tätigkeiten. (siehe „Der Efeuboden“)

Der haptische Eindruck des Versinkens geht noch einmal vonstatten, nämlich als Joachim beginnt, seine Empfindungen bei der „Falle“ zu beschreiben.

II.3.1.51 Ästhetische Erfahrungen beim Bau des Gartens und der Entdeckung der Falle

„Naja, wir haben da die Hütte gebaut, und daneben war lauter Matsch. Und ich hab´ da eben noch einen Garten hingebaut (...)“, heißt es am Beginn der Entdeckung der Falle (INT 12/J+T, Z. 148f). Im matschigen Gelände vertieft sich Joachim in das Anlegen eines „Gartens“, im Verlaufe dessen er auf die Falle stößt. Auf dem Boden der Versenkung in die ungewöhnliche Tätigkeit findet der Erfahrungszuwachs statt. Denn der Schüler vertieft sich in den Bau eines symbolischen Objekts, den „Garten“. „Und ich hab´ da eben noch einen Garten hingebaut mit zwei Bäumen. Also, das war ein alter, hübscher Baum (lacht), meiner Meinung, und so ein Hirschgeweih. Das ist halt davor gekommen. Und das war dann der

Garten für mich. Ja, der hat dazu gehört.“, heißt es in der entsprechenden Textstelle im Interview (INT 12/J+T, Z. 148-151). Joachims Garten besteht aus zwei Bäumen, die beide näher beschrieben werden: Der eine ist alt und hübsch, was auf einen knorrigen, aber guten Wuchs hinweist. Der andere hat anscheinend die Form eines Hirschgeweihs mit vielen Verästelungen. Das Wort Baum kommt hier aber gar nicht mehr zur Sprache, was die Vermutung zulässt, dass das „*Hirschgeweih*“ in einer Art zweiten symbolischen Ebene anzusiedeln ist. In der ersten Symbolebene stehen die Bäume, die in der Realität wohl aus Ästen oder Zweigen bestehen, die in den Boden gesteckt werden. Allerdings taucht das Ausgangsmaterial „Ast“ im Zitat nicht auf, was auf ein komplettes Versunken-Sein Joachims in eine symbolische Welt vermuten lässt. Seine Immersion geht sogar so weit, dass er etwas später von den Bäumen spricht, die er „*gepflanzt*“ hat. An dieser Stelle scheint er aber seiner Versenkung in das Symbolische, zumindest im Interview, gewahr zu werden, als er fragt, „*Gepflanzt?*“, und darauf zu lachen anfängt (INT 12/J+T, Z. 154). Auch die Tatsache, dass er wiederholt betont, dass der Garten und seine Bestandteile nur für ihn persönlich die Bedeutung haben („*meiner Meinung*“, „*das war dann der Garten für mich*“) lässt darauf schließen, dass der Schüler sich des Symbolischen seines Vorhabens durchaus bewusst ist.

Das Anlegen eines Gartens bedeutet, einen geschützten, umhegten Raum, zum Beispiel für eine Bepflanzung herzustellen. In mittelalterlichen Darstellungen ist dieser häufig das Paradiesgärtchen, das nach außen durch eine Umfriedung geschützt ist und innen eine „heile Welt“ zeigt. Das „Paradies“ – in Joachims Fall mit einem alten, hübschen Baum und dem Hirschgeweih – erfährt seinen Schutz nicht durch eine Einfriedung, sondern durch die Vorrichtung der Falle. Auf der anderen Seite gehört in der kindlichen Vorstellungswelt zu einem Haus idealerweise immer ein Garten. „*Ja, der hat dazu gehört*“, bekräftigt Joachim (INT 12/J+T, Z. 151). Auch aus diesem Grund baut der Schüler, der sich, wie weiter oben erläutert, in mehreren Stellen auf die spielerische Welt der Kindheit einlässt, ihn neben die Hütte. (siehe „Der Moment des Abtretens vom Weg“, „Der Efeuboden“, „Die Lichtung ruft Kindheitserlebnisse wach“)

Während der Fertigstellung kommt es aber zu einer Krisensituation: Da war nämlich „*ein Ast so blöd dort gehängt, dass man die Bäume nicht wirklich gesehen hat oder er war halt einfach im Weg. Da sind halt die Bäume nicht zur Geltung gekommen, die ich gepflanzt habe*“ (INT 12/J+T, Z. 152-154). Joachim ist negativ überrascht, dass „*die Bäume nicht zur Geltung*“ kommen, denn er hat wohl gedacht, dass sich ihm ein schöner Anblick auf die Hütte und den dazugehörigen Garten bietet, und er will die Situation klären, indem er einen störenden, den Blick versperrenden Ast beseitigt, indem er ihn wegzieht („*Und dann wollt’*

ich den Ast eben wegziehen“) oder wegdrückt und befestigt (*„und dann wollt’ ich ihn halt um den Baum wickeln“*) (INT 12/J+T, Z. 152-156). Beides misslingt erst und Joachims Vorhaben scheint zu scheitern. Doch dann schafft er es, *„den minimalst festzumachen (lacht)“*, was eine Veränderung in seiner Gefühlslage zur Folge hat (INT 12/J+T, Z. 159f): Er freut sich und genießt den Triumph, was sich selbst noch im Interview durch das Lachen andeutet.

Bezug nehmend auf Wechselwirkungen von ästhetischer Erfahrung und Experiment, zeigt sich an dieser Stelle, dass sich bei entscheidenden experimentellen Einsichten ein genussvolles Staunen, ein entscheidendes Merkmal ästhetischer Erfahrung, einstellt.

Wie sehr Joachim diesen Moment der „Geburt“ der „Falle“ auskostet, zeigt die Beobachtung, *„Es scheint, als hätte er in diesem Moment den Bau komplett vergessen“* (TNB 12/28.09. Z. 318) und die Tatsache, dass Joachim und Theo bei der Schilderung der Sequenz im Interview unvermittelt von der Vergangenheit ins Präsens wechseln, die Situation also quasi im „Original“ nachzuspielen suchen und sich dabei sehr zu amüsieren scheinen: *„W., lauf’ mal durch. T: (lacht) Ich lauf’ da net durch. J: (lacht)“* (INT 12/J+T, Z. 163-165).

Dass auch der Falle eine symbolische Funktion zuteil wird, die beide Schüler wiederum intensiv und genussvoll in der Gegenwart durchleben, wird am Ende des Interviewausschnitts zur Falle offensichtlich: *„Und das war dann eigentlich auch ganz witzig. Vielleicht fallen ja irgendwelche Kinder da rein, die unsere Hütte kaputt machen wollen. Dann geht die Falle zu (lacht). T: Dann bist aber du Schuld. Ich hab’ nix damit zu tun“* (INT 12/J+T, Z. 169-172).

Die „Funktion“ der Falle ist eine rein symbolische und keine in der Realität funktionierende, denn es gibt ja beispielsweise kein Gefängnis, in dem man beim Schließen der Falle eingeschlossen werden könnte. Trotzdem fungiert die Falle als symbolischer Schutz für Hütte und Garten, der im oben stehenden Zitat fast schon geheimnisvoll beschworen wird. Gleichzeitig schwingt in den Worten des Schülers Furcht vor der Zerstörung der Hütte mit. Im Interview fallen Joachim und Theo in die Welt der Kindheit (*„irgendwelche Kinder“*) zurück und sie genießen dies, was die Wortwahl (*„witzig“*), vor allem aber das Lachen Joachims zeigt. Wiederum ändern die beiden hier das Tempus ihrer Darlegung: Während der erste Satz als Schilderung von Vergangenem im Präteritum steht, folgt der Rest des Zitats, zum Beispiel die „Beschwörungsformel“ im Präsens. Am Ende findet sich erneut ein Simulieren der Situation vor Ort, das an kindliche Schuldzuweisungen und Beschwichtigungsstrategien und erinnert (*„Dann bist aber du Schuld. Ich hab’ damit nix zu tun“*). Aufgrund der verschiedenen oben ausgelegten Situationen in Bezug auf den Garten und die Falle, die die wichtigsten Merkmale von ästhetischen Erfahrungen in sich tragen,

kann man davon ausgehen, dass Joachim und wohl auch Theo verschiedene ästhetische Erfahrungen machen.

Wenn man die Fallenepisode im Fokus der Wechselbeziehungen zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung betrachtet, fällt ins Auge, dass sich die entscheidenden Verknüpfungen bei den analysierten Momenten der Überraschung und des (drohenden) Scheiterns ergeben, in dem Moment, als Joachim die Falle entdeckt.

II.3.1.5.2 Die Hütte als Ausdruck ästhetischer Erfahrung

Der Rahmen, innerhalb dessen sich die Realisierung des Objekts abspielen soll, wird von einem Schüler gleich relativ zu Beginn abgesteckt: *„Bau´mer a Kunstwerk oder ´was Nützliches“*, steht als Frage im Raum (TNB 12/28.09. Z. 258f). Die beiden Vorschläge unterscheiden sich signifikant: Während das Nützliche fast ausschließlich nach seinem Gebrauchswert beurteilt wird, kommt beim Kunstwerk die symbolische Umformung einer Erfahrung zum Tragen. (siehe auch *„Die besondere Begriffsbildung in Bezug auf veränderte Objekte“*). Die Hütte hält mehrere Merkmale in beide Richtungen bereit, wird aber hier mehr als Ergebnis innerer Verarbeitungsprozesse aufgefasst.

Das Werk, das die Jungen im Wald herstellen, wird neben der Bezeichnung „Hütte“ auch mit den Begriffen *„Rundhüttchen“*, *„Zelt“* oder *„Iglu“* belegt. Das Wort „Hütte“ weist grundsätzlich auf ein Übergangsstadium (Provisorium) und Kleinheit hin; beides Begriffe, die Charakteristika der Kindheit darstellen, in die sich die Schüler, wie schon mehrfach bekräftigt, beim Bau begeben. Verstärkt wird das Kindlich-Niedliche des Baus in der diminutiven Bezeichnung *„Rundhüttchen“*. Die Dimension des Baus ist es später auch, die bei den Schülern großes Erstaunen hervorruft: *„Da is´ ja Platz für 20 Leut“*, ruft Sebastian aus, als er in die Hütte eintritt (TNB 12/28.09. Z. 325). *„Ja, dass es dann doch so groß g´worden ist. (...) Ich dachte eigentlich, dass es total klein wird und dann haben wir so viel Äste dazugestellt, dass es wirklich groß war“*, erklärt Thorsten (INT 12/T+S, Z. 80-83). Offensichtlich haben die Schüler die Abmessungen ihres Bauwerks unterschätzt und sind freudig erstaunt, dass im Inneren ausreichend *„Platz“* ist. Thorsten führt seine Vorahnung an, die er wohl zu Beginn hatte, und die auch aus dem ersten Teil des Zitats spricht, nämlich *„dass es total klein“* wird, und die Hütte damit kindisch, eventuell auch irrelevant erscheint. In der Realität (*„wirklich“*) ist der Bau am Ende, aufgrund der guten Arbeit und des unermüdlichen Einsatzes der Gruppenteilnehmer, dann doch um einiges größer, als erwartet. Damit scheint das Werk bei Thorsten auch an Anerkennung gewonnen zu haben. Auf der anderen Seite könnte sich hier der Kontrast zwischen der Spielwelt der Kinder (*„klein“*) und

der Welt der Erwachsenen („so groß“) offenbaren. Die Schüler scheinen zwischen beiden hin und her zu changieren.

Nachdem die Jungen das Bauwerk betreten haben, halten sie „*sich lachend und plaudernd eine längere Zeitspanne im Zelt auf*“ und „*genießen*“ den Blick nach draußen (TNB 12/28.09. Z. 326f, 331). Sie scheinen sich mit ihrer Rolle als „Hausbewohner“ genussvoll zu identifizieren, „*reden über die eingebauten Fenster und die Tür*“ und „*alle lachen*“ (TNB 12/28.09. Z. 332, Z. 337).

An diesem Punkt äußert ein Schüler den Wunsch, die Hütte später im Jahr wieder zu besuchen („*Des schau ´mer mal wieder an; im Winter*“, TNB 12/28.09. Z. 338). Ein anderer Teilnehmer gibt im gleichen Zusammenhang dem gleichen Bedürfnis Ausdruck: „*Und dann warten wir lieber bis es schneit. Dann schauen wir noch mal hin*“ (INT 12/J+T, Z. 105). Es scheint, die Jungen sind sich des nahenden Endes ihrer Bauaktion und dem einhergehenden Abbruch der Faszination bewusst. Daher schmieden sie jetzt schon Pläne einer Fortführung, um das Schöne der Bauaktion Revue passieren zu lassen und vielleicht noch einmal zu erleben.

An dieser Stelle stehen die Parallelen zu künstlerischen Schaffens- und Verarbeitungsmethoden hervor: Die Hütte als skulpturales Objekt, das mitten in die Natur aus gesammeltem Material gebaut ist, wird nach der „Fertigstellung“ der Natur überlassen. Diese arbeitet am Werk weiter („*Ich will erst wieder hin, wenn´s g´schneit hat, dass das ganz zu ist, irgendwie*“, INT 12/J+T, Z. 100f), schließt es gleichsam ganz ab oder bringt es zurück in den Ausgangszustand („*Ob das immer noch so steht, oder ob es zusammengefallen ist*“, INT 12/T+S, Z. 91f). Im Kunstkontext arbeiten Künstler der Land-Art, wie zum Beispiel Andy Goldsworthy oder Richard Long, mit gleichen Materialien, ähnlichen Herstellungsverfahren und verwandten Konzepten.

II.3.1.6 Die Bedeutung der Gruppe für die experimentelle Arbeit und die ästhetische Erfahrung während der Aktionen im Wald

Bei den Interviews und den Aufzeichnungen der Teilnehmenden Beobachtung in Bezug auf den Hüttenbau kommen immer wieder gruppendynamische Prozesse zur Sprache. Darüber hinaus fand die Unterrichtseinheit – obwohl etwas freier und zum Teil außerhalb des Schulgeländes gestaltet – im Rahmen von Kunstunterricht statt. Aus diesen Gründen erscheint es sinnvoll, in die Untersuchung der Interaktion von Experiment und ästhetischer Erfahrung auch das Verhalten der Gruppe mit einzubeziehen.

Eine erste Textstelle der Teilnehmenden Beobachtung beschreibt den Ausgangspunkt für den Hüttenbau im Wald, nämlich die Situation auf einem nahe gelegenen Spielplatz.

„Der männliche Teil des Kurses, der die Spielgeräte in Beschlag genommen hat, fängt an, diese auszuprobieren und in Gebrauch zu nehmen. Thorsten steigt die Strickleiter hoch, die an einer Spielkonstruktion befestigt ist, und setzt sich auf einen Querbalken. Joachim rutscht einmal auf einer kleinen Rutsche in den Sandkasten. Abwechselnd setzen sich mehrere Jungs auf die Schaukel, schwingen etwas hin und her oder drehen sich auf der Stelle ein und aus. Nach etwa fünf Minuten, in denen außerdem geplaudert und gegessen wird, machen sich die Jungs auf und treten in den Wald. Ich schließe mich ihnen an. Die Mädchen bleiben zurück auf der Bank“ (TNB 12/28.09. Z. 236-244).

Auf dem Spielplatz findet, nachdem bereits an mehreren Orten die ersten Einzel- und Gruppenprojekte in verschiedensten Konstellationen fertig gestellt wurden, eine erneute Streuung statt. Der Kurs teilt sich so, dass der „*männliche Teil*“ und die „*Mädchen*“ getrennt sind. Diese Trennung nach Geschlecht scheint in diesem Moment die einfachste und unverbindlichste Aufteilung zu sein. Eine markante Unterscheidung ist jedoch auch beim Aktionspotential feststellbar: Die Jungs nehmen „*die Spielgeräte in Beschlag*“, sie probieren diese aus und nehmen sie „*in Gebrauch*“. Es wird sogar nicht nur pauschal beschrieben, sondern die Tätigkeiten einzelner Schüler mit den Spielgeräten genannt („*Thorsten steigt die Strickleiter hoch*“, „*Joachim rutscht einmal auf einer Rutsche in den Sandkasten*“). Im Kontrast dazu steht die Schilderung, die sich auf die Mädchen bezieht. Sie beschränkt sich auf den Satz: „*Die Mädchen bleiben zurück auf der Bank*“. Es kann also davon ausgegangen werden, dass der weibliche Teil die Zeit auf dem Spielplatz nutzt, um sich körperlich auszuruhen. Dazu sitzt die Mädchengruppe zusammen auf einer Ruhebänk. Keine Kursteilnehmerin scheint sich von den Aktivitäten der Jungen anstecken zu lassen, und auch als alle Jungen sich aufmachen und in den Wald hineintreten, geht kein Mädchen mit. Stellt man beide Gruppierungen weiter kontrastierend gegenüber, fällt auf, dass die Jungen zwar als eine Gruppe genannt werden („*Der männliche Teil des Kurses*“), trotzdem aber verschiedenen, wenn auch ähnlichen Aktivitäten nachgehen. Ihr Gruppenverhalten wird keineswegs so homogen dargestellt, wie das der Mädchen. Diese Unterscheidung wird auch offensichtlich, wenn man sich die Szenerie räumlich vorstellt: Jeder der Jungen ist an einem anderen Ort aktiv („*Strickleiter*“, „*Querbalken*“, „*Rutsche*“, „*Sandkasten*“, „*Schaukel*“), wohingegen sich alle Mädchen „*auf der Bank*“ nieder gelassen haben. Hier zeigen sich deutlich die geschlechtsspezifischen Unterschiede. Die Jungen möchten als Individuen wahrgenommen werden mit dem nötigen Freiraum, während für die Mädchen der

Zusammenhalt der Gruppe und die gegenseitige Nähe wichtiger erscheint. Man kann sich nämlich vorstellen, dass die Bank sehr dicht besetzt ist, wenn alle fünf Schülerinnen, die sich am Spielplatz aufhalten, darauf Platz nehmen wollen. Auf der anderen Seite setzen sich die Jungen nicht etwa gemeinsam auf die Schaukel, sondern lösen sich gegenseitig ab („Abwechselnd“). Paradoxe Weise arbeiten nur die Jungen im Anschluss daran an einem großen gemeinsamen Gruppenprojekt, während die Mädchen im weiteren Verlauf in vielen verschiedenen Gruppenkonstellationen und Einzelaktionen agieren.

Vielleicht zeigt sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern auch in den unterschiedlichen Verhaltensweisen: Die Jungen leben ihren kindlichen Spieltrieb auf den Geräten aus. Sie zeigen sich in der Phase des Spielplatzes weitaus aktiver und experimentierfreudiger. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie es sind, die sich als erste in Bewegung setzen, indem sie vom Spielplatz abtreten.

Eine Schlüsselstelle, was das Verhalten der Jungengruppe betrifft, ist in den Worten der Teilnehmenden Beobachtung folgendermaßen aufgeführt:

„Als der Weg breiter und der Wald ein wenig lichter wird, verlangsamt die Gruppe ihr Tempo. Die Blicke, die vorher auf den unwegsamen Pfad gerichtet waren, schweifen ins Unterholz. Thorsten schlägt vor: „Wir könnten doch ´was legen.“ Die Gruppe geht weiter. Da hält Joachim, der als erster in der Reihe geht, an, zeigt nach links und ruft: „Hey, da rein. Da ist ein optimaler Raum!“ „Hast scho´ a Idee“, wirft jemand aus der Gruppe ein. „Ne, aber die Ideen kommen dann“, entgegnet er. Etwa um 10.30 Uhr werfen sie ihre Rucksäcke auf den Waldboden und treten alle vom Weg in eine Art Lichtung, die am Boden ganz dicht mit Efeu bewachsen ist. Einer aus der Gruppe fragt: „So, was mach´mer jetzt?“ „Bau´mer a Kunstwerk oder ´was Nützliches“, will Joachim wissen. Im gemeinsamen Beratschlagen kommen die Jungs überein, ein Haus zu bauen“ (TNB 12/28.09. Z. 249-260).

Die vorliegende Textstelle offenbart die innere Struktur der männlichen Gruppe, denn es fällt zuerst auf, dass nicht alle Vorschläge und Ideen der Gruppenmitglieder auf gleiche Weise von den anderen akzeptiert werden. Thorstens Idee, etwas zu „legen“ wird ohne Erwiderung von der Gruppe verworfen und die „Gruppe geht weiter“. Zwei Gründe für die diese Reaktion können ausgemacht werden: Zum einen könnte es sein, dass die Idee dem Rest der Gruppe unattraktiv erscheint. Schließlich wurde von allen Beteiligten schon vorher in einer gemeinsamen Aktion ein Objekt gelegt. Andererseits könnte es sein, dass Thorsten innerhalb der Gruppe zu wenig akzeptiert ist und deshalb keine Unterstützer seiner Idee auszumachen sind.

Ganz anders Joachim, „*der als erster in der Reihe geht*“. Schon die Reihenfolge, in der sich die Gruppe im Wald fortbewegt, ist ein Indiz dafür, wer das Sagen innerhalb der Gruppe hat. Joachim als Gruppenerster kann die Fortbewegungsgeschwindigkeit auf dem Weg, die Richtung und etwaige Unterbrechungen selbst bestimmen. Da der Weg schmal ist und keine Ausweichmöglichkeiten bestehen, müssen alle anderen Gruppenmitglieder, die hinter dem „Anführer“ laufen, erst einmal seine Entscheidungen mitmachen. Joachim scheint sich seiner privilegierten Position durchaus bewusst zu sein, denn er „überzeugt“ seine Gruppe nicht etwa aufgrund eines interessanten Ideenvorschlags, sondern indem er den Fortgang unterbricht („*Da hält Joachim (...) an*“) und im gleichen Moment in eine andere Richtung weist („*zeigt nach links*“). Der folgende Handlungsvorschlag ist sehr vage („*Hey, da rein. Da ist ein optimaler Raum!*“) und kann die Gruppe nicht ganz überzeugen, denn diese wendet ein: „*Hast scho´ a Idee*“. Um die Antwort nicht verlegen antwortet der Anführer in einem überraschendem, fast mystisch-formelhaften Ausspruch: „*Ne, aber die Ideen kommen dann*“. Dies scheint die Gruppe zu überzeugen, so dass sie vom Weg abtritt. Im Interview mit Joachim offenbart sich, dass weitere Faktoren bei dieser gemeinsamen Gruppenhandlung eine Rolle spielen:

„*Und dann war da so ein schöner Holzstapel und die anderen wollten immer weiter laufen und ich hab´ mir dann gedacht irgendwie so – vielleicht in Erinnerung an die Kindheit – aus dem Holzstapel können sie bestimmt gut was machen. Weil ich habe als Kind immer schon irgendwie so () Häuser – ja kann man net sagen – mit ein paar Bäumen und dann ein paar Schnüre herum. Das haben wir oft immer gespielt, halt irgendwas. Und da war die Erinnerung und ich wollt´ das dann unbedingt machen. Und, weil ich gewusst habe, dass die anderen gerade eh nix Besseres wissen, und ich die bestimmt mitziehen kann, bin ich einfach hineingelaufen und hab´ angefangen. Und dann waren sie ja da! Und dann hat´s ja voll Spaß gemacht*“ (INT 12/J+T, Z. 117-127).

Im aufgeführten Interviewausschnitt ist eine Polarisierung verschiedener Interessen zu beobachten. Im Wesentlichen kontrastieren

- Joachims Handlungsvorstellungen und
- die Anliegen des Restes der Gruppe.

Die erste Gegenüberstellung erfolgt gleich zu Beginn des Zitats: Joachims Aufmerksamkeit wird von einem günstig aussehenden „*Holzstapel*“ erregt. In Anlehnung an persönliche Erfahrung, eine „*Erinnerung an die Kindheit*“, möchte er diesen „*unbedingt*“ als Ausgangspunkt für das nächste Werk nehmen. Doch die anderen Gruppenmitglieder wollen „*weiter laufen*“. Sein eigenes Interesse steht demnach dem (von ihm gedachten) Anliegen der

Gruppe entgegen. Gedanklich („*hab´ mir dann gedacht irgendwie*“) verbindet er jedoch bald die beiden unterschiedlichen Interessenslagen und nimmt bereits die von ihm gewünschte Entscheidung vorweg („*aus dem Holzstapel können sie bestimmt gut was machen*“). Auffällig ist dabei, dass in dieser Phase seines Gedankenspiels er selbst nicht auftaucht, denn er spricht in der dritten Person Plural („*sie*“).

Auf der konkreten Handlungsebene ist es jedoch Joachim und nicht etwa der Rest der Gruppe, der den ersten Schritt zur Realisierung eines gemeinsamen Projekts unternimmt, indem er in den Wald neben dem Weg eintritt und anfängt dort zu agieren („*bin ich einfach hineingelaufen und hab´ angefangen*“). Es zeigt sich an dieser Stelle erneut, dass Joachim sich seiner Position als Anführer bewusst ist, oder diese zumindest erahnt. Er hofft, dass sein Beginn die anderen Gruppenmitglieder motiviert, es ihm gleich zu tun („*ich die bestimmt mitziehen kann*“).

In zwei Richtungen interessant ist hierbei die Verwendung des Verbs „*mitziehen*“, denn einerseits macht es eine Bewegung zum Sprecher hin deutlich. Damit ist gemeint, dass dieser sich außerhalb der Gruppe befindet, auch räumlich, und die anderen eine Bewegung zum ihm hin beginnen, so wie es letztlich konkret in den Handlungen im Wald geschieht, als Joachim zuerst in den Wald tritt, und die anderen etwas später hinzukommen. Auf der anderen Seite kann „*mitziehen*“ bestimmte Nuancen von Schwerfälligkeit, Schwierigkeit oder sogar Unmut in sich tragen. Das könnte für die Verwendung im vorliegenden Text bedeuten, dass Joachim seine eigenen Vorstellungen umsetzen möchte und die anderen Gruppenteilnehmer bestenfalls als seine unmotivierten und fremdbestimmten Gehilfen zur Realisierung seiner Idee fungieren. Diese Vermutung scheint der etwas despektierlich wirkende Satzteil unmittelbar davor zu bestätigen („*dass die anderen gerade eh nix Besseres wissen*“), genauso wie daraus eine gewisse Bevormundung spricht („*weil ich gewusst habe, dass die anderen gerade eh nix Besseres wissen*“).

Gleichwohl könnte es sein, dass Joachim eine bestimmte Gleichgültigkeit und Unfähigkeit zu einem neuen Handlungsbeginn innerhalb der Gruppe spürt („*immer weiter laufen*“, „*gerade eh nix Besseres wissen*“). Diese Situation der Indifferenz bricht er nicht nur mit Worten auf, sondern vor allem mit einer überraschenden Handlung, nämlich dem Abtreten vom Weg.

Im Interview folgt darauf ein Ausspruch, der mit einem Ausrufezeichen versehen ist. Es scheint, Joachim ist froh und erleichtert, dass sein Plan klappt und die Gruppe ihm nachzieht, denn bis zu diesem Zeitpunkt sind Joachims Einschätzungen zum Gruppenverhalten größtenteils Spekulationen. Als sich jedoch die ganze Gruppe in der Lichtung befindet,

scheint sich das Vorhaben zum Positiven zu wenden („ja“), was im folgenden Satz noch einmal wiederholt und sogar verstärkt wird („ja voll Spaß“).

Nicht nur am Beginn, sondern auch während der Bauphase zeichnen sich verschiedene gruppendynamische Prozesse ab. Die nachfolgende Textstelle der Teilnehmenden Beobachtung ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich:

„Nach einiger Zeit kehren alle Jungs zu ihrer Baustelle zurück und legen weiter Äste und Zweige. „Da is der Eingang“, fragt Thorsten die anderen und legt mehrere dicke Äste nebeneinander. „Da oben mach ´ma no zu und dann ham ´mer an Eingang“, fährt Thorsten fort. Außerdem möchte er das „Zelt“ mit Laub bedecken. Sebastian weist auf die Notwendigkeit eines Fensters hin. Nicht alle Äste werden in der kompletten Länge gebraucht. Je länger der Bauprozess fortschreitet, desto mehr Äste werden abgebrochen oder nicht nur längs, sondern auch quer eingeschichtet. Es entsteht langsam eine Art Flechtwerk. „Wenn den Ast rausziehst, dann fällt alles ´zam“, gibt Sebastian zu Bedenken.“ (TNB 12/28.09. Z.294-303).

Am Anfang des Zitats scheint noch jedes Gruppenmitglied für sich allein zu agieren. Zwar findet eine gemeinsame Arbeit an einem Projekt statt, die Einzelaktionen werden jedoch nicht aufeinander abgestimmt. Erst mit der affirmativen Frage Thorstens („Da is der Eingang“) werden „die anderen“ und die ganze Gruppe in einen Gestaltungsprozess eingebunden. Neben dem Eingang wird die ausreichende Abdeckung der Hütte besprochen („Da oben mach ´ma no zu“) und ein Fenster geplant („Sebastian weist auf die Notwendigkeit eines Fensters hin“). Die Abstimmung und Differenzierung der Bauaktivitäten innerhalb der Gruppe drückt sich auch in den praktischen Handlungen aus. So ist eine zunehmende Kombination in Form von Verschachtelung und Verflechtung der Äste festzustellen. Die aufbauenden Handlungen werden immer mehr innerhalb der Gruppe aufeinander abgestimmt. So wird das eigene Baumaterial an das schon vorhandene angepasst („abgebrochen“). Aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang die Gegenüberstellung zwischen den beiden Richtungsangaben „längs“ und „quer“. Auf das Verhalten der Gruppe übertragen, könnten die beiden Präpositionen symbolisch für zwei Phasen der Interaktion während des Bauprozesses stehen: Die Längsrichtung betont den Einzelnen und seine Handlungen, wohingegen das Transversale Verbindungen, Kombinationen und Verknüpfungen mit den anderen herstellt. Erst dadurch entsteht ein „Flechtwerk“, denn bis hierhin sind alle Verbindungen gleichwertig. Trotzdem gibt es eine tragende Säule in dem Bauwerk, die dem Ganzen Stabilität verleiht („Wenn den Ast rausziehst, dann fällt alles ´zam“). Analog könnte dies auf das Gruppenverhalten übertragen werden. Man kann annehmen, dass zwischen den

einzelnen Gruppenmitgliedern zwar viele verschiedene Interaktionen zu verzeichnen sind, die ganze Aktion von Joachim, dem Anführer der Gruppe Joachim getragen wird. Würde dieser aus der Gemeinschaft herausgenommen, würde womöglich die komplette Gruppe aus dem Gleichgewicht geraten.

Was die ästhetische Erfahrung angeht, gibt es in den Texten zum Hüttenbau im Wald keinen klaren Hinweis darauf, dass die Gruppe deren Erleben entscheidend beeinflusst. Es sind vor allem die einzelnen Gruppenmitglieder, die individuelle ästhetische Erfahrungen machen (siehe „Ästhetische Erfahrungen beim Bau des Gartens und der Entdeckung der Falle“).

II.3.2 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse der Entstehung der „Falle“ (Videoanalyse unter Zuhilfenahme von Standbildern)

Die Abbildungen befinden sich im Bildanhang II.1. Im Folgenden werden vier Bilder beschrieben, zwei davon detaillierter. Diese werden dann in einer phänomenologisch orientierten Fotoanalyse interpretiert. Die Aufnahmen wurden aus einem Videoband exzerpiert, das in der untersuchten Unterrichtseinheit vom Forscher selbst angefertigt wurde. Mit Hilfe eines Computerprogramms wurden in einem Abstand von jeweils wenigen Sekunden vier Filmstills herausgenommen. Die Sammlung der bildnerischen Daten erfolgte nicht mit einer Fotokamera, bei der die Abfolge der Aufnahmen durch die Betätigung des Auslösers bereits an Ort und Stelle festgelegt ist. Die Bilder wurden nach der Sichtung der Videobänder mit dem Ziel, die Ergebnisse der Textanalysen kritisch zu überprüfen oder zu verifizieren. Die Abbildungen werden nachfolgend wie fotografisches Material behandelt, obwohl es selbstverständlich Unterschiede zwischen filmischen und fotografischen Daten gibt; beispielsweise beim Video die zusätzliche akustische Information oder die ausgeprägte Sequenzialität.

Die Aufnahmen sind während des Baus einer Hütte aus Ästen in einem Wald gemacht worden (siehe „Möglichkeiten planend-gezielten und flexibel-offenen Vorgehens während der Hüttenbauphase in der Lichtung“). Innerhalb dieses Gruppenprojekts, an dem vier Schüler mitarbeiteten, findet sich eine singuläre Begebenheit, die vom Schüler Joachim als die „Falle“ gekennzeichnet wurde und schon in der Textanalyse ausgelegt wurde (siehe „Die Falle“). Zum besseren Verständnis der Bilder wird die Handlung hier knapp zusammengefasst: Der Schüler entdeckt während des Baus der Hütte, direkt daneben einen Baum, an dem ein Ast lose herunterhängt. Diesen will er entfernen, als dies jedoch misslingt, lässt er ihn schwingen. Das Hin- und Herpendeln des Astes erinnert ihn an eine einfache Fallenvorrichtung. Die Falle wird gespannt, indem der Ast an einem nahe stehenden Baum festgemacht wird.

II.3.2.1 Beschreibung der Bilder

II.3.2.1.1 Die erste Aufnahme

In der ersten Aufnahme steht Joachim, der in allen vier Bildern zu sehen ist, fast in der Mittelsenkrechte im Vordergrund. Er trägt einen hellgrauen Pullover, auf dessen Vorderseite das dunkelblaue Signet einer Sportartikelmarke appliziert ist, und eine hellblaue Jeans. Joachim steht frontal und aufrecht im Bild, sein linkes Bein ist in Schrittstellung etwas angehoben, der Kopf ist nach vorne geneigt, der Blick führt nach unten. Die Arme sind angewinkelt, die Hände mit langen gestreckten Fingern reibt der Schüler so schnell mit den Innenflächen aneinander, dass sich in der Aufnahme an einer Hand Bewegungsunschärfen zeigen. Im Hintergrund ist links neben Joachim ein dicker Baumstamm zu erkennen. Zwischen ihm und dem Stamm, steht noch weiter hinten ein Mitschüler, von dem nur hautfarbene und schwarze Fragmente – wohl von Kopf und Rumpf – zu sehen sind. Rechts neben und hinter Joachim sind viele Äste schräg aufgeschichtet und bilden die Hütte, an der die Schüler bei der Aufnahme der Bilder arbeiteten. Vor dem Astgewirr steht ganz rechts ein etwas dünnerer, krummer Stamm. Der Hintergrund hebt sich farblich stark vom Vordergrund ab, denn er ist eher dunkel und in Braun- und Grüntönen gehalten.

II.3.2.1.2 Die zweite Aufnahme

Das zweite Bild ist eine Totale, während in der ersten Aufnahme das Zoom benutzt wurde. Dies lässt Rückschlüsse auf die Absicht des Forschers zu. Er hat sich im ersten Bild, vielleicht in Erwartung eines interessanten Ereignisses, visuell angenähert. Diese Nähe wird im zweiten Bild zugunsten einer Gesamtansicht der Szene aufgegeben. Der Filmstill wurde just im Moment des Zurückschraubens aus der Zoomeinstellung fixiert. Die Kamera hat nur den Mittelbereich, in dem sich der Schüler Joachim befindet fokussiert. Er steht etwas weiter vorne als im ersten Bild und ist jetzt ganz von der Seite zu sehen mit erhobenem Kopf und rechtem Arm. Der Blick geht nach rechts oben. Der Zeigefinger ist extrem gestreckt, die Hand hält den linken Teil eines, in seiner Form an eine Wünschelrute erinnernden Geästes, das vom oberen Bildrand herunterhängt. Dahinter sieht man den Wald, mit mehreren senkrecht im Bild stehenden Baumstämmen und dem Astwerk der Hütte. Im rechten unteren Viertel steht im Mittelgrund Sebastian, ein Mitschüler Joachims, der dunkle Kleidung trägt und nach links schaut. Seine Arme sind etwas angewinkelt.

II.3.2.1.3 Die dritte Aufnahme

Das dritte Bild zeigt genau die gleiche Szene. Die einzigen Unterschiede sind nun, dass sich Sebastian etwas weiter nach links zur Mitte hin bewegt hat, und dass Joachim seinen rechten

Arm, der den Ast hält, noch etwas weiter angehoben hat, so dass er nun, immer noch den Ast haltend, fast senkrecht nach oben zeigt.

II.3.2.1.4 Die vierte Aufnahme

Beim letzten Filmstill der Serie wurde wiederum von der Zoomfunktion der Kamera Gebrauch gemacht. Darüber hinaus hat der Aufnehmende seinen Standpunkt verändert, so dass nun die beiden anfangs beschriebenen Bäume, zusammen mit einem weiteren, der jetzt ganz im Vordergrund mittig zu sehen ist, in einer Linie stehen, die man sich genau lotrecht vom Betrachter ins Bild führend vorstellen muss. Das heißt, man sieht nur den vordersten Stamm in seiner ganzen Breite. Hinter diesem ragen jeweils kleine Teile des krummen und des dicken Baums, die im ersten Standbild beschrieben wurden, hervor. Rechts des Stamms, der fast genau eine Mittelsenkrechte bildet, sieht man unten am Boden liegend ein blauweißes Kleidungsstück, rechts daneben eine Astgabelung, die von einem Schüler als eine Art „künstlicher Baum“ – wie der Textanalyse zu entnehmen ist – in den Untergrund gesteckt wurde (siehe „Die Falle“). Dahinter stehen das Astwerk der Hütte und rechts daneben weitere Baumstämme verschiedenen Umfanges. Links neben dem Baum im Vordergrund hat sich Joachim platziert. Er ist etwa im Dreiviertel-Profil zu sehen. Teile seines Kopfs, des Rückens und der Beine sind an den Bildrändern abgeschnitten. An seinem Gesichtsausdruck ist gut zu sehen, dass er lächelt. Mit beiden Händen umklammert er den dünnen Ast, den er auch in den vorangegangenen Bildern hält. Von diesem ist nur ein kleiner Teil zu sehen der vom oberen Rand nach unten führt. Hinter dem Schüler sieht man deutlich den sich nach hinten aufhellenden grünen Efeuboden (siehe „Der Efeuboden“).

II.3.2.2 Detailanalyse des zweiten Bildes

In dieser Aufnahme hat Joachim keinen Blick für das ihn Umgebende, nämlich die eigentliche Aktion des Hüttenbaus, die durch das Astwerk und den Mitschüler repräsentiert ist. Er schaut weder zur Hütte, noch zu seinem Mitschüler. Seine Aufmerksamkeit gilt allein dem gefundenen Ast. Diese Exklusivität wird deutlich sichtbar in der Hebung des rechten Arms und der Streckung des Zeigefingers, die genau im gleichen Winkel, wie das Herunterhängen des Geästes erfolgt. Anders ausgedrückt kann man behaupten, dass Arm, Hand und Finger eine Weiterführung des Astes darstellen. Hinzu kommt, dass auch der Blick exakt in dieselbe Richtung führt. Joachim und sein Werk verschmelzen gleichsam miteinander. Diese Vereinigung tritt am deutlichsten im, wahrscheinlich von der Kameratechnik herrührenden, extrem überlängten Zeigefinger zu Tage. Dieses extreme „Aufgehen“ im Tun, gemeinsam mit einem starken Bedeutungsverlust in Bezug auf die Umgebung und die Zielvorstellungen sind, wie in der Textanalyse offensichtlich wird, charakteristisch für das Experimentieren, aber

auch für die ästhetische Erfahrung. Interessanterweise bringt das Bild diese Kennzeichen noch auf eine andere Weise zum Ausdruck, nämlich durch die Aufnahmetechnik. Aus der extremen Zoomansicht des ersten Bildes schraubt sich das Objektiv mit hoher Geschwindigkeit wieder zur Normalansicht zurück. Die Autofokus-Funktion ist dabei überfordert, so dass sie nur den Mittelbereich der Aufnahme scharf darstellt. Die Randbereiche wirken verschwommen und verzerrt, fast ausgeblendet. Der technische „Fehler“ macht jedoch die Abkapselung des Schülers innerhalb seiner experimentellen Handlung auf markante Weise bildnerisch sichtbar.

II.3.2.3 Detaillierte Deutung des vierten Bildes

Für die detaillierte Beschreibung und Interpretation wird das letzte Bild der Serie hinzugenommen. Zuerst fällt auf, dass alle bedeutungsvollen Faktoren des Hüttenbaus im Wald auf der rechten Seite der Aufnahme präsent sind. Zum einen natürlich die Hütte und der Wald im Hintergrund. Davor sieht man den „Garten“ und in diesem die von Joachim als „Hirschgeweih“ bezeichnete Astgabelung (siehe „Die Falle / Die Beschreibung der lokalen Besonderheiten“). Aus der Interpretation des Textmaterials geht hervor, dass „Garten“ und „Geweih“ eine bedeutende Rolle spielen für die Entdeckung der „Falle“. Noch etwas weiter im Vordergrund liegt ein blau-weißes Textilstück am Boden. In Kombination mit den textuellen Daten kann man davon ausgehen, dass es sich hierbei um den auf den Boden geworfenen Rucksack eines Schülers handelt. Auch diese Markierung – so geht es aus der Textanalyse hervor – ist vor allem für den Beginn und die Ortswahl des Hüttenbaus von entscheidender Bedeutung (siehe „Der Weg / Der Moment des Abtretens vom Weg“).

Links vom mittig im Vordergrund stehenden Baum befindet sich Joachim und hält mit beiden Händen ein Stück des Astes, der die „Falle“ beschreibt. Sehr auffällig ist auch hier die, schon bei der Deutung des zweiten Fotos erwähnte „Vereinigung“, die der Schüler mit seinem Werk eingeht, denn das Aststück, seine Hände und Arme bilden zusammen ein Kreissegment, beinahe einen exakten Viertelkreis mit Mittelpunkt in der linken oberen Bildecke. Als weitere Gemeinsamkeit und Indiz für eine intensive Durchdringung steht der sichtbare Körper des Schülers, der parallel zum Baumstamm in der Mitte ist, an dem der Ast der Falle fixiert wird.

An einem weiteren Merkmal kann deutlich aufgezeigt werden, dass Joachim im Moment der Beschäftigung mit der „Falle“ aller Wahrscheinlichkeit nach eine ästhetische Erfahrung macht. Hierbei fällt der Blick zuerst auf den Gesichtsausdruck des Schülers. Die Gesichtszüge sind entspannt und gelöst. Auf seinem Mund zeichnet sich deutlich ein Lächeln ab. Augenscheinlich genießt Joachim seine Aktivität. Neben dem Element des Genusses, der in der Mimik des Schülers evident wird, können weitere Merkmale ästhetischer Erfahrung durch die detaillierte Analyse des Bildes eruiert werden. Zum einen bilden die Arme, Hände, Finger

und der dünne Ast eine klare bildnerische Einheit. Der so entstandene, exakte Viertelkreis kann als „Symbol“ im Sinne Ludwig Dunckers verstanden werden, der den „*Symbolbegriff*“ als entscheidendes Merkmal ästhetischer Erfahrungen sieht (Duncker 1999, S. 13, Hervorhebung im Original). Diese „Brücke des Verstehens“ (Duncker 1999, S. 14) zwischen der Innenwelt des Schülers und dem Außen, das von Baum und Ast repräsentiert wird, wird in der Aufnahme eindrucksvoll durch die beiden, exakt gleichförmig nach vorne und nach oben gehenden Arme zum Ausdruck gebracht. Sie heben das Symbolische hervor und machen den Schüler gleichzeitig zu einem Teil seines Werkes. Gleichzeitig geht das Erfahrene mit Hilfe der Arme und Hände – auch im bildlichen Sinne – nach oben, wobei es einen, um in den Worten Wolfgang Welsch´ zu sprechen, elevatorischen Charakter erhält (Welsch 1997, S. 70). In Anlehnung an die Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung von Martin Seel, der in dem Zusammenhang von „*Darbietungsereignissen*“, also der Art und Weise wie etwas präsentiert wird, kann man festhalten, dass dem Schüler – dem feinmotorischen Umgang der Finger mit dem Aststück nach zu urteilen – die Art der Darbietung wichtig ist. Die Form der Befestigung des Geästes am Stamm erhält für den Schüler Bedeutung (siehe „*Schilderung der Fallentätigkeiten*“). Wenn man noch einmal auf den Blick des Schülers zurückkommt, lässt sich feststellen, dass dieser – soweit man das erkennen kann – nicht an die Stelle führt, an der seine Hände zu Werke gehen, sondern eher am Baum vorbei. Dieses, „nicht nur stur nach vorn“ Schauende, wäre ein weiteres klares Indiz für einen Erfahrungsprozess (Peez 1994, S. 16).

Nach der Untersuchung der Sequenz des Hüttenbaus im Wald folgt nun die Analyse einer Gruppenaktion die chronologisch vor dem Eintritt in das Gehölz stattfand. Die Umkehrung der zeitlichen Abfolge in der Interpretation wird aus folgendem Grund vorgenommen: Das Material zum Hüttenbau ist sowohl mit Hilfe einer Teilnehmenden Beobachtung als auch durch Leitfadeninterviews erhoben. In Anbetracht der doppelten Dokumentation lässt sich dieser Teil der Exkursion sehr grundlegend analysieren und bildet gleichsam eine Basis, auf der die weiteren Analyseabschnitte aufbauen.

Sofort nach Verlassen des Schulterrains machen sich fünf Teilnehmer der Exkursion, eine Schülerin und vier Schüler, auf den Weg zu einem Areal, das ganz an der Grenze des zuvor vereinbarten Aktionsgeländes liegt. Der Rest des Kurses begibt sich in eine andere Richtung. Erst nach mehr als einer Stunde treffen die verschiedenen Teile des Kurses wieder zusammen. In dieser Zeit entsteht ein Werk, bei dem Reifen, die ein Silo abdecken, im Mittelpunkt stehen.

II.3.3 Phänomenologische Textinterpretation des Projekts „Reifenaktion“

Die Analyse fokussiert das planvolle Vorgehen, das sich aus der Theorie in Richtung Praxis schrittweise entwickelt. Außerdem stehen den Agierenden bei der Durchführung Hindernisse und Probleme im Weg, deren Lösungsansätze untersucht werden. Zuletzt sollen die Folgen einer bewussten Provokation des Zufalls erforscht werden.

In den vier nachfolgenden Textstellen erwähnen die Autoren erstmals die Reifenaktion. Sie beschreiben die Gegebenheiten des Ortes und die Einstiegsphase des nachfolgenden Gruppenprojektes:

„Die beiden Gruppierungen, die die Straße entlang gegangen sind, haben sich sehr weit entfernt und sind nur schemenhaft zu erkennen. Sie „arbeiten“ auf dem Gelände, auf dem sich die Silos befinden.“ (TNB 12/28.09. Z. 87-89)

„Also, wir sind da den Weg entlanggelaufen und dann ham wir an der Seite die Reifen gesehen und die waren auf so verschiedenen Hügeln gelegen, und dann war daneben der große Acker und dann haben wir gedacht, wir könnten die Reifen zu einem Muster zusammenlegen.“ (INT 12/T+S, Z. 12-14)

„Da sind wir halt losgelaufen und ham uns angeschaut, was wir machen hätten können. Und dann hab´n wir die Silos gesehen mit den Reifen drauf. (...)“

T: Irgendwas auf dem Acker zu bauen.

J: Ja, genau. Und der Acker war dann so schön daneben. Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker. Das war der erste Entschluss“ (INT 12/J+T, Z. 10-18)

„Kat: Ja, und da, wir sind halt gelaufen und haben uns irgendwie gedacht, was man da jetzt machen kann und haben dann eben auch diese Silos entdeckt und da waren eben diese Reifen drauf und dann im Gegensatz dazu war dann dieses Feld, was ja total ebenmäßig war und gleich (...)“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 23-26)

II.3.3.1 Die Bedeutung der Orte

Betrachtet man die Örtlichkeit näher, muss man zwei gegensätzliche, in vier Vokabeln ausgedrückte Bereiche unterscheiden. Diese haben neben ihrer lokalen Bedeutung auch symbolische Funktion:

- Silo und Hügel,
- Feld und Acker. Auf einer anderen Abstraktionsebene stehen

- Acker und Feld als Symbole für Arbeit und Ausbreitung, und
- der Schmutz des Ackers und seine Bedeutung

II.3.3.1.1 Silo und Hügel

Um das erste Terrain zu benennen wird in drei Zitaten das Wort „Silo“, und einmal der Begriff „Hügel“ verwendet. Mit „Silo“ wird ein „Großspeicher (für Getreide, Erz u.a.)“ bezeichnet (Duden 2001, S. 769). Diese Speicherbehälter ragen normalerweise hoch in den Himmel. Im vorliegenden Fall handelt es sich um mehrere eher leichte Erhöhungen. Trotzdem sind die Silos, die sich wie kleine Hügel im sonst flachen Gelände erheben, gut zu sehen und erregen daher das Interesse der Schülerinnen und Schüler. Eine weitere Eigenschaft des Silos erscheint in diesem Zusammenhang der Erwähnung wert: In einem Silo werden die abgeernteten Feldfrüchte konserviert und für einen längeren Zeitraum gespeichert. In den meisten Fällen erfolgt die Speicherung räumlich getrennt vom Ort der Ernte. In diesem Fall scheinen jedoch Lager- und Erntestätte unmittelbar nebeneinander zu liegen.

II.3.3.1.2 Feld und Acker

Das Feld, das sich in unmittelbarer Nachbarschaft des Silos befindet, muss ein bereits abgeerntetes Feld sein, bei dem der bloße Erdboden sichtbar ist. Dies impliziert der Gebrauch des Wortes „Acker“ in den anderen Textausschnitten.

II.3.3.1.3 Das Feld

Feld und Silo stellen ein Art Abfolge, aber auch ein Gegensatzpaar dar: Die Feldfrüchte wandern in der Regel nach der Ernte in ein Silo, d.h. das Feld steht für Wachstum, Veränderung und Natürlichkeit, während das Silo Ausdruck für Konservierung, Stillstand und menschliche Beeinflussung – also eine gewisse Art von kultureller Überformung ist – ist; im vorliegenden Fall auch sichtbar durch die, für die Beschwerung erforderlichen Reifen. Sebastian bringt dies treffend auf den Punkt: *„Dass das dann auch ein Gegensatz ist: Die Reifen sind ja eher ´was Künstliches, Hergestelltes. Der Acker is´ - sieht ja eigentlich von Natur aus immer so aus.“* (INT 12/T+S, Z. 48-50). Ein weiterer Gegensatz, den auch Katja in ihrem Zitat erwähnt (*„dann im Gegensatz dazu“*), findet sich jedoch im Äußeren der beiden Bereiche. Das aufragende, oder doch zumindest hügelartige Erscheinungsbild des Silos kontrastiert auf unübersehbare Weise mit dem flachen, ebenen Feld. Noch deutlicher wird dies, wenn man die Wurzeln des Ausdrucks „Feld“ untersucht. Diese gehen auf die Begriffe „platt, eben, breit; ausbreiten“ zurück. So findet man hier zum einen den Kontrast zwischen „Hügel“ und Ebenem (*„total ebenmäßig“*), aber auch – und dieser Aspekt scheint für den

Forschungsfokus dieser Arbeit noch wichtiger – einen Gegensatz zwischen einem verdichteten, konzentrierten Bereich („*Silos*“) und einem weiten Terrain, das zum „Sich-Ausbreiten“ einlädt. Dass die Realisierung des Reifenprojekts gerade auf dem Gelände des Feldes stattfindet, erscheint nun relativ nachvollziehbar.

II.3.3.1.4 Der Acker

Der Grund, warum das Areal des Feldes, bzw. des Ackers die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erregt, wird an zwei unterschiedlichen Zitaten sichtbar, die die besondere Lage des Ackers aufzeigen: „*Und der Acker war dann so schön daneben*“, „*und dann war daneben der große Acker*“. Der Blick wird vorerst auf die ‚Hügel‘ der Silos gelenkt, gleich danach wandert er aber zum Gelände, das „*daneben*“ liegt. Der Acker grenzt scheinbar an die Silos direkt an. Diese Anordnung der räumlichen Elemente wird als günstig („*so schön daneben*“) empfunden. Gleichzeitig wird der Acker mit dem Adjektiv „groß“ näher definiert, was eine potentielle Ausbreitung ohne nennenswerte Einschränkungen suggeriert. (siehe „Der Holzstapel“)

II.3.3.1.5 Acker und Feld als Symbole für Arbeit und Ausbreitung

Die Teilnehmende Beobachtung stellt am Ende der Reifenaktion fest, dass die „*Erde des Ackers*“ an „*der Stelle, wo das Werk gestanden war, plattgedrückt*“ ist (TNB 12/28.09. Z. 182-183). Die beiden dargestellten grundlegenden Funktionen des Areals neben dem Silo – Arbeit und Ausbreitung – vereinen sich in diesem Zitat. Sowohl die Arbeit, die das Projekt auf dem Acker bedeutete, wird durch den Bezug auf „Erde“ und „Werk“ angesprochen. Andererseits ist das Gelände „*plattgedrückt*“, was für die Ausbreitung der Idee, die auf dem platten Feld stattfindet, steht (siehe Abb.).

Weitere Ebenen eröffnen sich, wenn man die Wortbedeutungen zum Terminus „Acker“ betrachtet: „Acker“ weckt Assoziationen von mühsamer, schmutziger Handarbeit mit der Erde. Deutlich zeigt sich dies in der Ableitung „ackern“ für »schwer arbeiten, schuften« (Duden 2001, S. 21). Auffallend hierbei ist, dass auf das „Dreckige“ des Ackers mehrere Zitate zur Reifenaktion Bezug nehmen.

II.3.3.1.6 Die Bedeutung des Schmutzes des Ackers

Sebastian wirft gleich zu Beginn relativ unvermittelt den Ausspruch „*Das war sehr dreckig*“ in das Interview ein, was Thorsten mit „*alles war dreckig*“ bekräftigt (INT 12/T+S, Z. 19, 22). Auch Theo und Joachim weisen darauf hin, dass sich einige „*mal wieder net dreckig gemacht*“ haben und dass durch den Schmutz an Händen und Kleidung klar sichtbar gemacht wurde, „*dass jeder etwas gemacht hat*“. (INT 12/J+T, Z. 69-70). Sie kommen dabei

vornehmlich auf einen gruppendynamischen Aspekt zurück, während Katja, das einzige Mädchen der Gruppe, das Schmutzige eindeutig auf die Arbeit bezieht, wenn sie es mit den Faktoren „Kraft“ und „Zeit“ verknüpft: *„Und es war ja schon sehr kraftaufwändig und schmutzig und hat auch viel Zeit gebraucht“* (INT 12/Kat+Kar, Z. 41-42) (siehe „Analyse des Gruppenverhaltens während der Reifenaktion“).

Die Teilnehmende Beobachtung hält dazu Folgendes fest: Die meisten Gruppenmitglieder sind *„dick mit Erde beschmutzt“* und zeigen *„ihre schmutzigen Hände“* her. Am Ende der ‚Dreckarbeit‘ verstaubt Theo *„seine erdverkrusteten Schuhe in einer Plastiktüte und zieht sich saubere Turnschuhe an“* (TNB 12/28.09. Z. 184-188) Untersucht man die oben aufgeführten Zitate genauer in Bezug auf den Acker und den Schmutz, erschließen sich weitere Bedeutungsebenen (siehe auch „Spielplatz, Wald, Weg und Lichtung als Auslöser für verschiedene kontingente Steuerungsprozesse von Offenheit und Planung / Der Weg / Sie überlegen den Abhang hinunter zu rutschen“).

Der Schmutz als Mittler

Sebastian erklärt, wenn man die beiden zuerst genannten Textstellen weiter liest: *„Dann waren wir selber quasi noch Teil des Kunstwerks“* (INT 12/T+S, 24). Das Produkt und die Produzierenden gehen während des Schaffensprozesses eine derart intensive, gefühlte Verbindung ein, dass eine klare Grenzziehung schwer fällt oder nicht erwünscht ist. Der „Dreck“ an Händen, Schuhen und Kleidung stellt diese Verschmelzung her (siehe Abb.). Der Acker heftet außerdem durch den Schmutz die Agierenden an sich und bindet sie somit an den Ort. Der Ackerschmutz stellt damit nicht nur zwischen Künstler und Werk eine Einheit her, sondern vermittelt auch zwischen Handelndem und Ort (siehe „Die Lichtung / Der Efeuboden“).

Der Schmutz als Mittel zum Eintauchen in eine andere Welt

Das „Versinken“ in der schmutzigen Erde des Ackers bedeutet in gewisser Weise auch eine Art regressives Eintauchen in eine experimentell-spielerische Welt, die mit dem gewohnten schulnahen Umfeld stark kontrastiert und eher an Kindheitserfahrungen erinnert. Diesen Gegensatz stellt der „Schuhwechsel“ Theos markant zur Schau, denn der Schüler hat vorsorglich, neben seinem Alltagsschuhwerk (*„Turnschuhe“*), noch ein weiteres Paar Schuhe mitgebracht. Diese trägt er während der Arbeit im Acker, wobei sie verschmutzen und *„erdverkrustet“* werden. Als die Aktion beendet ist, wechselt er sie (*„zieht sich saubere Turnschuhe an“*) und damit auch die Seite: Er tritt von der experimentellen Welt des Ackers

wieder in die „saubere“, klarer strukturierte Welt. Aus diesem – wohl nicht in der hier dargelegten Tragweite bewusst intendierten Schuhwechsel – wird deutlich, dass diese beiden Bereiche klar getrennt sind.

II.3.3.2 Die Prozesse bei der Reifenaktion

Nach dieser detaillierten Beschreibung der Örtlichkeiten werden die Prozesse der Reifenaktion in Augenschein genommen. Darüber geben die oben genannten Textstellen nähere Auskunft:

„Die beiden Gruppierungen, die die Straße entlang gegangen sind, haben sich sehr weit entfernt und sind nur schemenhaft zu erkennen. Sie „arbeiten“ auf dem Gelände, auf dem sich die Silos befinden.“ (TNB 12/28.09. Z. 87-89)

„Also, wir sind da den Weg entlanggelaufen und dann ham wir an der Seite die Reifen gesehen und die waren auf so verschiedenen Hügeln gelegen, und dann war daneben der große Acker und dann haben wir gedacht, wir könnten die Reifen zu einem Muster zusammenlegen.“ (INT 12/T+S, Z. 12-14)

„Da sind wir halt losg'laufen und ham uns angeschaut, was wir machen hätten können. Und dann hab´n wir die Silos gesehen mit den Reifen drauf. (...)“

T: Irgendwas auf dem Acker zu bauen.

J: Ja, genau. Und der Acker war dann so schön daneben. Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker. Das war der erste Entschluss“ (INT 12/J+T, Z. 10-18)

„Kat: Ja, und da, wir sind halt g'laufen und haben uns irgendwie gedacht, was man da jetzt machen kann und haben dann eben auch diese Silos entdeckt und da waren eben diese Reifen drauf und dann im Gegensatz dazu war dann dieses Feld, was ja total ebenmäßig war und gleich (...)“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 23-26)

Auffällig ist in den vier Zitaten – wobei dies für die Teilnehmende Beobachtung nur partiell gilt – eine sehr ähnliche innere Struktur. So bewegt sich die Gruppe vom

- Laufen und Gehen über das
- Schauen und Sehen bis hin zum
- Denken.

II.3.3.2.1 Laufen, Gehen und die Bedeutung der Entfernung

Das erste Verb aller vier Textausschnitte ist jeweils dem Wortfeld ‚laufen‘ entnommen: „entlang gegangen“, „entlanggelaufen“, „losg'laufen“, „g'laufen“. Das Hauptaugenmerk – unterstützt durch die Übereinstimmung des Zitatbeginns – liegt offensichtlich auf

Fortbewegungs-, bzw. Entfernungsbestrebungen, die sich auf die übrigen Gruppierungen des Kurses oder auf den Ausgangspunkt Schule beziehen könnten. Eine klare Abgrenzung zu den anderen Kursteilnehmern (und ihren Projekten) ist von der Gruppe offenbar erwünscht. Darüber hinaus ist eine Distanz zu den gewohnten schulischen Pflichten und Denkstrukturen angestrebt, die sich im Verlassen und Entfernen vom Schulgelände und von der Lehrperson manifestieren. Die Schülerinnen und Schüler sind davon an ihrem späteren Aktionsort „*sehr weit entfernt*“ und sowohl für den Lehrer und die anderen Gruppen „*nur schemenhaft zu erkennen*“. Die Gruppe muss sich bei ihrem Handeln nicht mehr unbedingt in die Karten schauen lassen und kann deshalb autonomer und ungezwungener agieren.

Der Aspekt der Entfernung taucht in der Teilnehmenden Beobachtung an zwei weiteren Stellen auf: Einmal, als eine die Gruppe charakterisierende Eigenschaft („*die Gruppe, die am weitesten entfernt ist*“) und ein anderes Mal als Motiv für eine Handlungsentscheidung („*Aufgrund der weiten Entfernung*“, TNB 12/28.09. Z. 138-140). Die physische Entfernung, die gleich zu Beginn durch das Laufen eintritt, findet ihre spätere Entsprechung in der Herstellung eines eher ungewöhnlichen Werkes, das – so könnte man es nennen – nur im Entferntesten etwas mit den Arbeiten des restlichen Kurses zu tun hat.

II.3.3.2.2 Schauen und Sehen

Auf die Laufbewegung folgt in zwei der oben angeführten Zitate zunächst eine Sehbewegung des Auges („*und dann ham wir an der Seite die Reifen gesehen*“, „*und ham uns angeschaut, was wir machen hätten können*“). Die Beschreibung der Augenregung ist an der einen Stelle mehr auf die Sinnwahrnehmung bezogen, wenn das eher plötzliche Auftauchen eines wichtigen Elements im Vordergrund steht. Der andere Fall hingegen suggeriert vorwiegend eine Suchbewegung. Aber nicht nur das: Zwar ist der visuelle Eindruck eines schauenden Suchens über das Gelände vorhanden, doch es schwingt gleichzeitig ein Überlegungsprozess mit, im Sinne der Redewendung ‚Schauen wir einmal‘. Damit wird eine abstrakte Denkbewegung eingeleitet, die nachfolgend wieder in realen Aktionen mündet.

Die „Denkphase“ wird in zwei Teile unterteilt, die aufeinander aufbauen und eng miteinander verwoben sind. Es werden

- zielungerichtete, gedachte Aktionsmomente untersucht, später schon
- etwas gedachte, zielgerichtete Planungstendenzen.

Beim realen Vorgehen steht erst eine

- zielungerichtete ausgeführte Aktion im Vordergrund. Dann die
- zielgerichteten ausgeführten Handlungen.

II.3.3.2.3 Denken und die Bedeutung der ersten Ideen

Folgende Zitate sind für die weitere Analyse relevant:

„J: Zuerst war’s ja eigentlich nur ein Scherz, dass wir mit den Reifen so’n Riesen-Turm bauen. Und dann irgendwie ham dann doch alle Lust gehabt, mit die Reifen was zu machen. (...) Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker. Das war der erste Entschluss. Eigentlich hätte es ´n Turm werden sollen am Anfang. Aber dann sind halt die Diskussionen langsam gekommen: Ob’s ein Männchen werden soll oder ein G’sicht.“ (INT 12/J+T, Z. 13-21)

„Kat: Ja, und da, wir sind halt g’laufen und haben uns irgendwie gedacht, was man da jetzt machen kann (...) und zuerst haben wir uns überlegt, dass wir da was mit Fußstapfen reinschreiben, und das war aber dann irgendwie, das war uns dann zu wenig Eingriff und dann haben wir uns gedacht: Wir nehmen einfach diese Reifen, mit denen das Ganze abgedeckt wurde und basteln da irgendwas draus. Und zuerst wollten wir da ein Männchen machen.“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 23-31)

„(...) und dann haben wir gedacht, wir könnten die Reifen zu einem Muster zusammenlegen. Am Anfang wollten wir dann eine Figur machen oder ein Gesicht.“ (INT 12/T+S, Z. 14-16)

II.3.3.2.4 Zielungerichtete, gedachte Aktionen

Das Schauen mündet im Nachdenken, („Und dann ham wir uns gedacht“, „und haben uns irgendwie gedacht“, „und dann haben wir gedacht“) das heißt, die visuelle Sinneswahrnehmung geht schrittweise in einen Denkprozess über. Die physische Bewegung des gesamten Körpers reduziert sich auf eine „Bewegung der Augen im Schauen“ und wird dann zu einer zunehmend abstrakten, nichtmotorischen Denk-Bewegung.

Im Zusammenhang mit dem (Nach)-Denken äußern drei Teilnehmende erste unkonkrete, sehr allgemein gehaltene Strukturierungs- und Planungsvorschläge:

- Machen („und haben uns irgendwie gedacht, was man da jetzt machen kann“), dann
- zusammenlegen („und dann haben wir gedacht, wir könnten die Reifen zu einem Muster zusammenlegen“) und schließlich
- bauen („Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker“).

Dem Denken folgen in allen oben aufgeführten Zitaten Handlungsvorschläge. Ausgehend von einer bloß allgemeinen Aktionsanregung („machen“), die wenig zielgerichtet ist und praktisch nicht mehr als eine Handlung im allgemeinen Sinne bedeutet, konkretisieren sich

die Vorschläge allmählich: Das Verb „*zusammenlegen*“ impliziert nämlich schon eine gewisse Ordnungsstruktur, ist aber hier vornehmlich auf Zweidimensionalität („*Muster*“) beschränkt, wohingegen das Handeln beim „*bauen*“ eine klare dreidimensionale Komponente enthält. Darüber hinaus stellt das Verb „*bauen*“ gewissermaßen eine komplexere Variante von „*zusammenlegen*“ dar. Trotzdem ist die Aktion, bezogen auf die Ideen, immer noch relativ unkonkret und nur gedacht.

II.3.3.2.5 Zielgerichtete, gedachte Aktionen

Darauf folgen vier erste Ideen, die als Handlungsvorschläge verstanden werden:

- Aufschichten eines großen Turmes,
- Schreiben mit Fußstapfen,
- Bauen eines Männchens, bzw. einer Figur und das
- Zusammenlegen eines Gesichts.

Der große Turm

Joachim schlägt vor, „*mit den Reifen so'n Riesen-Turm*“ zu bauen. Die Idee erscheint aufgrund des zur Verfügung stehenden Materials nicht besonders außergewöhnlich, denn der Anblick von aufgetürmten Autoreifen dürfte den meisten Schülern, zum Beispiel vom Schrottplatz vertraut sein. Auf der anderen Seite sind auch Verbindungen zur Welt des Spiels vorhanden. Der Reiz, den die spielerische Beschäftigung mit gleichen Modulen, zum Beispiel beim Bauklötze- oder Lego-Spiel, innehat, kann bei der Aufschichtung der Reifen nachempfunden werden. Einen deutlichen Hinweis auf das Spiel stellt der Ausdruck „*Zuerst war's ja eigentlich nur ein Scherz*“ dar, der unmittelbar vor der „Turm-Idee“ zu finden ist: Witz, Humor und Spiel sind eng miteinander verwandt. Wenn man den Vorschlag unter einem visuell-ästhetischen Gesichtspunkt betrachtet, fällt auf, dass ein „*Riesen-Turm*“ ein hoch aufragendes Gebilde darstellt, das einen deutlichen Gegensatz zum flachen, ebenen Feld markiert. Wenn man das Feld als betonte Waagerechte definiert, ist die Senkrechte des Turmes die maximal mögliche Richtungsänderung. Dieser ästhetische Richtungscontrast führt zu dieser Idee.

Der Turm nimmt eine besondere Stellung innerhalb der gedachten Aktionen ein. Er wird nämlich auch wirklich, allerdings nur sehr hastig, als Aktion eines einzigen Schülers ausgeführt („*dann hab' ich es halt allein schnell gemacht*“, INT 12/J+T, Z. 28). Beim überwiegenden Teil der Gruppe geht er nicht über das Stadium des Denkens hinaus, und

daher wird er mehr als „gedacht“ eingestuft. Weiter unten, wenn es um die Ausführung geht, wird darauf noch einmal verwiesen.

Fußstapfen, Männchen, Figur, Gesicht und der Bezug zum menschlichen Körper

Die folgenden drei Ideen kann man vorerst in eine gemeinsame Gruppe zusammenfügen: Ideen, die auf den menschlichen Körper bezogen sind („*Fußstapfen*“, „*Männchen*“, „*Figur*“, „*Gesicht*“). Unterschieden werden sollte aber dahingehend, dass das Schreiben mit „*Fußstapfen*“ sich auf die Agierenden selbst bezieht. Darüber hinaus wird kein Motiv genannt, sondern lediglich die Art der Bearbeitung des Ackers. Diese kann, durch das Hinterlassen der Spuren auf einem Trägermaterial, als eine Art zeichnerisch-ästhetischer Prozess verstanden werden, natürlich in einer sehr archaischen Form. Ähnliches gilt für die drei weiteren aufgeführten Motive: Die schöpferische Auseinandersetzung mit der menschlichen Gestalt ist etwas sehr nahe Liegendes und seit den Anfängen der Kunst ständig als Thema präsent.

Die Entwicklung der Vorgänge der Reifenaktion zeigt, dass im Folgenden ein entscheidender Einschnitt passiert: Aus einer abstrakt-geistigen Ebene gehen praktisch aufgeführte Aktionen hervor, die erst ungeplant und im weiteren Verlauf jedoch zunehmend intendierter werden:

II.3.3.3 Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug

II.3.3.3.1 Zielungerichtete ausgeführte Aktion – Der Reifenweitwurf

Als die theoretische Planungsphase abgeschlossen ist und mehrere praktikierbare Vorschläge auf der Hand liegen, folgt eine Aktion, die überrascht, denn es wird zuerst kein Ideenvorschlag praktisch realisiert, sondern das Reifenwerfen praktiziert. Die nachfolgenden Zitate bilden die Grundlage für dessen Interpretation:

J: (...) „Also das, zum Beispiel, mit dem Reifenweitwerfen: Da sind wir ja davor nicht hingegangen und haben das geplant, aber das war an sich das Coolste von der ganzen Aktion (lacht): Die Reifen vom Rand reinzuwerfen und wer halt am weitesten reinwirft, so eine Art diskusmäßig.

T: Und wer hat's am weitesten geschafft?

J: (...)

T: Wer?

J: Ja, T.“ (INT 12/J+T, Z. 188-196)

„T: Das Reifenweitwerfen war am witzigsten.“ (INT 12/J+T, Z. 206)

„T: Da haben wir dann Reifenweitwurf g´macht. Das war ganz lustig.“ (INT 12/J+T, Z. 23)

„(...) Was hat euch bei der Exkursion am meisten Spaß gemacht?

T: Ja, das mit den Reifen. Die Reifen ´rumzuwerfen.“ (INT 12/T+S, Z. 102-104)

Ganz spontan, und vor allem „nicht (...)geplant“, entwickelt sich eine Art Spiel, an dem alle Gruppenmitglieder teilnehmen. In diesem Spiel, das als etwas, das „Spaß“ macht, „lustig“ und „am witzigsten“ charakterisiert wird, geht es vorerst nur darum, die Reifen möglichst „am weitesten“ zu werfen. Im Interview wird zur Erläuterung der Art des Spiels die Vokabel „diskusmäßig“ gebraucht, deren Deutung in zwei Richtung aufschlussreich erscheint: Zum einen wird hiermit ein Bezug zum Sport und zum Wettkampf aufgestellt, andererseits handelt es sich beim Diskuswurf um eine ausgesprochen klassische Sportart, die schon in den frühesten Sportwettkämpfen der Antike eine angesehene Wettkampfdisziplin darstellte.

Für den Wettkampf wird scheinbar auch eine Art „Spielfeld“ ausgewiesen, von dessen „Rand reinzuwerfen“ ist. Nahe liegend ist, dass der Acker, bzw. das Feld dieses Spielfeld darstellen, da sie relativ klar nach außen hin abgegrenzt sind. Eine etymologische Untersuchung des Wortfelds „werfen“ beleuchtet weitere Besonderheiten dieses Spiels: Reflexiv gebraucht, bedeutet es „uneben werden“ (Duden 2001, S. 923), wie beispielsweise in „Verwerfung“, und charakterisiert auf diese Weise die Art des Spiels genauer: Durch das Werfen der Reifen und die damit verbundene Aufhäufung der Reifen wird das einst plane Feld künstlich uneben. „Werfen“ bezeichnet aber auch häufig, wie zum Beispiel im vorliegenden Fall, das Schleudern eines Gegenstands durch die Luft, ohne ein bestimmtes Ziel. Das bedeutet, dass einzig der Werfer als Ausgangspunkt (vielleicht auch noch die Richtung) bekannt ist, während der Punkt des Auftreffens des Gegenstands unbekannt ist oder höchstens näherungsweise ausgemacht werden kann. Deutlich wird dieser Umstand vor allem in den Wortbildungen „würfeln“, „Würfel“ oder „Wurf“. Die Nicht-Vorhersehbarkeit des Ergebnisses steht hier stark im Vordergrund, denn das Aufschlagen/Fallen der Reifen ist sehr stark vom Zufall geprägt. Einem Zufall, der am ehesten mit „produktiver Kontingenz“ umschrieben werden kann: der Agierende nimmt hier das Zufällige durch seine Handlung und das Arrangement der Situation in Kauf, bzw. provoziert dies förmlich (siehe „Kontingenz / Produktive und rezeptive Kontingenz“).

Für die Schülerinnen und Schüler hat der Reifenweitwurf einige zentrale Bedeutungen. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Gruppenteilnehmer messen dem Reifenweitwerfen eine Wichtigkeit zu, die das Endprodukt übertrifft. Es wird als „am witzigsten“, aber auch als „das Coolste von der ganzen Aktion“ gekennzeichnet. Daraus ist abzulesen, dass das Reifenweitwerfen

im Rahmen des hier beschriebenen Kunstunterrichts nicht ergebnis-, sondern prozessorientiert, performativ stattfindet.

- Der hohe Grad der Identifikation der Schülerinnen und Schüler wird anschaulich, wenn man das Interview mit Joachim und Theo näher betrachtet. Während Joachim versucht, das Spiel „sachlich“ zu beschreiben, fällt Theo abrupt in Verhaltensweisen des Spiels – in diesem Fall eine Art Konkurrenzdenken – und in die Situation am Spielfeldrand beim ‚Diskuswerfen‘ zurück („*T: Und wer hat’s am weitesten geschafft? J: (...) T: Wer? J: Ja, T.*“). Er lässt sogar nicht locker und fragt nach, als Joachim erst darauf nicht eingehen möchte (siehe „Die Falle / Voraussage und Wunsch“).

Aber auch für die gesamte Reifenaktion hat das Reifenwerfen eine große Bedeutsamkeit und ganz individuelle Charakteristiken: Der Reifenweitwurf stellt eine in sich relativ abgeschlossene singuläre Aktion dar, die ohne offensichtlichen Bezug zum Rest der Handlungen der Reifenaktion steht (siehe „Falle und Abenteuerbaum als exemplarische Begebenheiten für experimentelles Handeln“). Schließlich kann das Reifenwerfen als Metapher für zufälliges Handeln im Allgemeinen gesehen werden, denn es ist ja sogar im wörtlichen Sinne nie vorher festlegbar, wohin genau der Reifen „fällt“. Trotzdem ist zu unterscheiden, dass beim „*Reifenweitwurf*“ die aktive Handlung des Werfens im Mittelpunkt steht, beim Zufall, von seiner ursprünglichen Wortbedeutung her, geht es eher um das passivische Ereignis des Fallens.

Als Grundvoraussetzung sind mehrere interagierende Faktoren notwendig (Schüler, Reifen). Der Ausgangspunkt ist definiert (der Standpunkt des Werfers). Die Richtung kann unter Umständen minimal gesteuert werden (Wurfrichtung der Reifen). Das Ergebnis ist nicht oder allenfalls näherungsweise bestimmbar (Aufschlagen der Reifen). Das Ganze findet innerhalb eines gewissen Rahmens statt (Spielfeld).

Nach dieser „Demonstration“ des Zufälligen im Reifenwerfen gehen die Aktionen zielgerichteter von statten:

II.3.3.3.2 Zielgerichtete ausgeführte Aktionen

Zwei Ideenvorschläge finden eine praktische Umsetzung:

- Ein Turm, der auch als „*Burg*“ bezeichnet wird und
- ein Schriftzug (LK) mit einem Herz daneben.

„Und dann hab´n wir halt Männchen gebaut, wo alle drin waren. Nee, Männchen nicht. LK haben wir gebaut, und ein Herz. Und dann wollt´n wir abbauen und da hast du da noch´n Turm gebaut, oder.

J: Ja, ich habe mir den Turm festgesetzt gehabt. Die anderen sind zwar nicht mit´zogen, aber dann hab´ ich es halt allein schnell g´macht. (lacht) Es waren halt ein wen´g wenig Reifen, dann doch. Da ist doch nicht so viel gegangen. Aber war ganz lustig. Schöner wie Lego-Spielen (lacht)“ (INT 12/J+T, Z. 23-30)

„(...) und dann ham wir gesagt, dass wir „LK Kunst“ mit den Reifen schreiben. (...) und dann haben wir uns darauf geeinigt, auf das „LK Kunst“. (...) Nur „LK“ war´s glaube ich“ (INT 12/T+S, Z. 17-18, 59-61).

„Und dann haben wir einfach „LK Kunst“ - äh – „LK“ reingeschrieben mit so einem Herz daneben. Also es sollte dann halt der LK Kunst damit gemeint sein. Ja und danach, das sieht man dann hier auch, da war´n wir erst zu faul zum Aufräumen, (lacht), und dann hat der Jo einfach die ganzen Reifen genommen und hat dann angefangen so eine kleine Burg zu bauen.“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 34-36).

Bei der Untersuchung der zitierten Textstellen fallen mehrere Besonderheiten ins Auge:

- Das Werk, das letztlich ausgeführt wird, wird von den Interviewten erst falsch beschrieben und erst später berichtigt.
- In zwei Zitaten ist im Zusammenhang mit der Herstellung des Werkes die Rede von „Abbauen“ oder „Aufräumen“.
- Das Herz, das eine Seite des Schriftzugs ziert, wird in der Realität kleiner gebaut als geplant.

Die zunächst falsche Beschreibung des Objekts

Wenn man bedenkt, dass manche Schüler während des gesamten Exkursionstags des LK nur etwa zwei Objekte fertig gestellt haben, scheint es auf den ersten Blick verwunderlich, dass drei der fünf Gruppenmitglieder beim Interview, bei dem auch Fotos der Aktion zur Verfügung standen, ihr Werk nicht richtig beschreiben. Mehrere Gründe dürften dafür eine Rolle spielen:

- Man könnte annehmen, dass das Werk schon nach wenigen Tagen, zum Zeitpunkt des Interviews, teilweise vergessen ist. Daraus könnte man weiter schließen, dass das Werk für die Schülerinnen und Schüler keine allzu große Wichtigkeit besitzt.
- Das Versehen könnte auch damit zusammenhängen, dass, wie weiter oben bereits erläutert, relativ zahlreiche, zum Teil sich widersprechende gedachte und praktizierte

Anregungen für das Werk vorliegen und man schließlich nur ein einziges, und dies dazu noch mit den Einschränkungen des zur Verfügung stehenden Materials, umsetzen kann. Die Planungsphase scheint sich besser in die Erinnerung eingeprägt zu haben. Besonders bei Theos Äußerung („*Und dann hab´n wir halt Männchen gebaut, wo alle drin waren. Nee, Männchen nicht*“) ist dies deutlich abzulesen (siehe „Zielgerichtete gedachte Aktionen“).

- Das fertige, ausgeführte Werk, so wie es tatsächlich am Ende im Ackerboden liegt, ist nur für kurze Zeit zu besichtigen und muss sofort wieder abgebaut werden. Daher fällt die Erinnerung daran schwer.

Man kann abschließend festhalten, dass dem fertigen Endprodukt eine untergeordnete Rolle zukommt. Das, was sich vorher abspielt, scheint relevanter. Unterstützt wird dieser Eindruck von der Tatsache, dass die Gruppe während der ganzen Bauphase (ohne Wissen des Kursleiters) eine Videokamera mitlaufen lässt. Abwechselnd filmen die Schüler verschiedene Phasen des Reifenprojekts und dokumentieren auf diese Weise den Prozess sehr detailliert. Dadurch erlangt der Prozess eine Bedeutung, die dem Produkt nicht zuteil wird. (siehe „Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern) des Reifenweitwerfens“)

Das Aufräumen und Abbauen

Diese beiden Verben, die eine Versetzung in den ursprünglichen Zustand implizieren, werden in direktem Zusammenhang mit den aufbauenden Tätigkeiten genannt („*LK haben wir gebaut, und ein Herz. Und dann wollt´n wir abbauen (...)*“, „*LK*“ reingeschrieben mit *so einem Herz daneben. (...) danach, das sieht man dann hier auch, da war´n wir erst zu faul zum Aufräumen*“). Das legt den Schluss nahe, dass „Aufbau“ und „Abbau“ als zwei extreme Pole potentieller Veränderung benannt werden: Das Hinterlassen von Spuren, zum Beispiel „mit Fußstapfen“, auf der einen Seite und das „Aufräumen“ auf der anderen (siehe „Irgendwas zerstören“, „Aufbau und Zerstörung“). Untersucht man die Umgebung, in der der substantivierte Infinitiv „Aufräumen“ im Satz zu finden ist, fällt der Inhalt auf: Die Schülerinnen und Schüler sind „zu faul zum Aufräumen“. Am Ende eines Spiels – wenn etwa die im Kinderzimmer verstreuten Spielsachen wieder aufgeräumt werden müssen – folgt eine gewisse Ernüchterung. Die Verzauberung des Spiels ist vorüber und wird mit dem Aufräumen – gewissermaßen eine Wiederherstellung des neutralen Grundes – markiert. Eine neue „Bespielung“ kann erfolgen. Es ist daher nicht überraschend, dass auch die Schülerinnen und Schüler nach der spielerischen Ausbreitung „zu faul“ für diese Pflichtübung sind. Schließlich darf man nicht vergessen, dass das Aufräumen auch eine Auflösung des Produkts zur Folge

hat. Diese bedeutet daneben eine „Zerstörung“ und damit Unwiederbringlichkeit des „Kunstwerks“.

Der Turm

Der Turm wird schon ganz „am Anfang“, als noch gar nicht festzustehen scheint, ob überhaupt mit den Reifen gebaut werden soll, erwähnt: „Zuerst war’s ja eigentlich nur ein Scherz, dass wir mit den Reifen so’n Riesen-Turm bauen. Und dann irgendwie ham dann doch alle Lust gehabt, mit die Reifen was zu machen“ (INT 12/J+T, Z. 13-15). „Eigentlich hätte es’n Turm werden sollen am Anfang“ (INT 12/J+T, Z. 19). Anscheinend leitet die Idee des Turmes über das Material Reifen die Schülerinnen und Schüler an, das Gelände des Silos und des Feldes als künstlerische Ausdrucksfläche zu nutzen. Als ein umsetzbares Projekt findet der Turm aber keine Mehrheit innerhalb der Gruppe. Und so führt ihn nur Joachim, der auch den ersten Impuls zum Bau eines Turmes gibt, praktisch aus. Dies geht sogar so weit, dass die anderen Teilnehmer schon wieder „abbauen“, also das Spielfeld egalisieren wollen, während Joachim, der sich „den Turm festgesetzt“ hat ihn noch weiter aufbaut. Trotz des fehlenden Rückhalts in der Gruppe ist die Erfahrung für den Schüler „Schöner wie Lego-Spielen“, also eine Art spielerischer Rückgriff in die Kindheit (INT 12/J+T, Z. 25-30). (siehe „Der Holzstapel“, „Die Lichtung ruft Kindheitserlebnisse wach“)

Das Herz neben dem Schriftzug

Die nachstehenden Zitate nehmen Bezug auf das Herz und die Schrift:

„LK haben wir gebaut, und ein Herz“ (INT 12/J+T, Z. 24-25).

„Und dann haben wir uns halt auf „LK“ geeinigt. Und als erstes wollten wir das Herz außen rum machen, aber da waren die Reifen zu wenig. Und dann haben wir halt nur ein kleines daneben gemacht“ (INT 12/J+T, Z. 41-44).

„(...) LK“ reingeschrieben mit so einem Herz daneben“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 35-36).

„Wir wollten eigentlich ein ganz großes Herz um den Schriftzug „LK“ machen. Da haben dann aber die Reifen nicht gereicht. (Lachen) Und dann haben wir halt so ein kleines machen müssen“ (INT 12/Kat+Kar, Z. 105-107).

„(...) wir haben noch so ein Herz dazugelegt – dass das kleiner worden ist, wie wir dachten und dass die Form auch net so genau ausg’schaut hat“ (INT 12/T+S, Z. 67-69).

Die Schülerinnen und Schüler legen ein Herz aus Reifen neben die Schrift. Das Herz gilt, neben seiner offensichtlichen, eher neuzeitlichen Bedeutung als Symbol der Liebe, schon immer als Sitz der Empfindungen und des Mutes. Interessant ist daher die ungewöhnliche

Verknüpfung eines sehr gefühlsbetonten Symbols mit dem neutral-sachlichen Schriftzug „LK“, denn das Wort, stellt eine äußerst nüchterne schulinterne Abkürzung für „Leistungskurs“ dar. Die Kombination weckt aber auch Assoziationen an in Baumrinde geritzte Liebeserklärungen, bei denen häufig die Anfangsbuchstaben der Namen zusammen mit einem Herz stehen.

In zwei Zitaten wird relativ neutral die Zusammenstellung des Werkes geschildert („LK haben wir gebaut, und ein Herz“, „(...) LK“ *reingeschrieben mit so einem Herz daneben*“). In den übrigen Textauszügen wird zum Ausdruck gebracht, dass es ursprünglich „*ein ganz großes Herz*“ werden sollte. Letztlich müssen die Schülerinnen und Schüler aber „*so ein kleines machen*“, da die Reifen nicht ausreichen. Für die Jugendlichen ist das kleine Herz aber scheinbar ein Kompromiss, der den äußeren Gegebenheiten geschuldet ist. Es kann „*nur ein kleines*“ Herz werden, das die Schülerinnen und Schüler „*machen müssen*“. Die Größe soll das Maß der Empfindung ausdrücken. Neben dem Plan eines großen Herzens, kann auch ein weiteres geplantes Vorhaben nicht ausgeführt werden: Eigentlich wollte man „*das Herz außen rum machen*“. Auch dafür reicht die Anzahl der Reifen nicht. Daher wird das Herz „*daneben*“ gelegt, um mit der räumlichen Nähe die Verbindung auszudrücken (siehe Abb.).

Nachdem das Werk fertig gestellt und fotografische und videotechnische Dokumentation abgeschlossen ist, wird aufgeräumt und die Gruppe bittet um Erlaubnis, den Schmutz von Körper und Kleidung säubern zu dürfen. Dafür kehren die Schülerinnen und Schüler in die Schule zurück. Der „Dreck“ schweißt bis zu diesem Moment die Gruppe zusammen und fungiert als Identität stiftendes Element, denn man „*hat gleich gesehen, dass jeder etwas gemacht hat. Das war auch ein Vorteil. Sonst hätten ein paar nix g'macht*“ (INT 12/J+T, Z. 70-71). (siehe „Analyse des Gruppenverhaltens während der Reifenaktion“) Nach einer intensiven Reinigung bei der „*ewig lang geputzt und saubergemacht*“ wird und die Kennzeichen der Gruppenzugehörigkeit ausgelöscht werden, ist die „Gruppenbindung“ aufgehoben und es können für die weiteren Projekte neue Konstellationen eingegangen werden (INT 12/Kat+Kar, Z. 86-87).

II.3.3.4 Zusammenfassung und Kategorisierung des Experimentellen bei der Reifenaktion

Die Reifenaktion kann als exemplarisch für agierendes Experimentieren begriffen werden. Dabei steht am Beginn eine wache Geisteshaltung der Beteiligten, die offen für Neues ist. Diese zeigen die Schülerinnen und Schüler beim Laufen auf dem Weg. Sie schauen über das offene Gelände auf der Suche nach etwas, das ihre Aufmerksamkeit erregt. Es tauchen Silos,

die mit Reifen abgedeckt sind, und daneben ein frisch bestelltes Feld vor ihrem Sichtfeld auf. *„Und dann ham wir an der Seite die Reifen gesehen und die waren auf so verschiedenen Hügeln gelegen, und dann war daneben der große Acker und dann haben wir gedacht, wir könnten die Reifen zu einem Muster zusammenlegen.“* (INT 12/T+S, Z. 12-14). In einem anderen Interview wird dieser Kombinationsprozess ähnlich geschildert: *„Und dann hab´n wir die Silos gesehen mit den Reifen drauf. (...) J: Zuerst war´s ja eigentlich nur ein Scherz, dass wir mit den Reifen so´n Riesen-Turm bauen (...) Ja, genau. Und der Acker war dann so schön daneben. Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker.“* (INT 12/J+T, Z. 11-18) Und auch das einzige weibliche Gruppenmitglied stellt die ungewöhnliche Verknüpfung von Silo, Reifen und Feld an den Anfang ihrer Schilderung: *„Ja, und da, wir sind halt g´laufen (...) und haben dann eben auch diese Silos entdeckt und da waren eben diese Reifen drauf und dann im Gegensatz dazu war dann dieses Feld“* (INT 12/Kat+Kar, Z. 22-26).

Nach dieser Entdeckung der „Experimentieranordnung“ erfolgen erste Planungsvorschläge, die von einer offenen humorvoll-spielerischen Atmosphäre („nur ein Scherz“) geprägt sind. Es schließt sich eine ausgedehnte Phase der Diskussion über das Motiv des zu Bauenden an. *„Aber dann sind halt die Diskussionen langsam gekommen: Ob´s ein Männchen werden soll oder ein G´sicht“* (INT 12/J+T, Z. 19-21). Diese bremsende („langsam“), auf den ersten Blick nicht zum probierend-zufälligen Charakter des Experiments passende Sequenz, ist bei agierend-experimentellen Aktionen nicht selten, denn das Experimentelle spielt sich häufig nicht in einem von Vorstellungen und Projektionen freien Raum ab. In der Gruppe der Schüler wird dieses Ringen, das sich sonst individuell auf rein gedanklicher Ebene abspielt, verbalisiert.

Da vorerst keine Einigung auf einen Plan erzielt werden kann und so keine klare Handlungsrichtung vorgegeben wird, folgt eine Art „Ersatzhandlung“: *„Und dann haben wir uns dazu entschlossen, erstmal die Reifen komplett abzudecken von den Silos und so daneben in den Acker zu werfen“* (INT 12/J+T, Z. 21f). Die Substitutionsaktion gibt zwar kein Ziel oder im vorliegenden Fall kein Motiv an, integriert aber die drei Elemente der Anordnung des Experiments („Reifen“, „Silos“, „Acker“), jongliert mit ihnen und wirft sie buchstäblich durcheinander.

Der Reifenweitwurf

Thorsten stellt ausschließlich den Nutzwert des Reifenwerfens in den Mittelpunkt, denn *„es war eigentlich bloß dazu gedacht, dass wir einen großen Haufen Reifen haben, dass wir nicht mehr so viel hintragen müssen“* (INT 12/T+S, Z. 54f). Doch die Ersatzhandlung, die erst eine

Aktion mit vornehmlich praktischen Nutzen ist, ändert mit fortschreitender Handlung allmählich ihren Charakter: Sie wird zunehmend spielerischer und ungeplanter. Joachim drückt dies in seinen Worten aus *„Da sind wir ja davor nicht hingegangen und haben das geplant, aber das war das Coolste von der ganzen Aktion (lacht): Die Reifen vom Rand reinzuwerfen und wer halt am weitesten reinwirft, so eine Art diskusmäßig“* (INT 12/J+T, Z. 189-192). Es entwickelt sich eine Art sportlicher Wettkampf, beim dem es scheinbar nur noch um das Ziel geht, die Reifen „am weitesten“ zu werfen. Alles andere scheint vergessen. Für experimentelles Handeln ist diese Entwicklung nicht außergewöhnlich, denn es entfaltet sich selten linear, sondern es enthält Pausen, Umwege und Brüche, die bis zum Scheitern führen können.

In Bezug auf das Experimentelle der Reifenaktion und des Reifenweitwurfs muss man darüber hinaus festhalten, dass eindeutig der Prozess im Vordergrund steht und nicht das Produkt. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass das Ergebnis für die Beteiligten nicht etwa die zu Herz und Schriftzug zusammengelegten Reifen sind, sondern das Foto- und vor allem das Filmmaterial, das den ganzen Prozess dokumentiert. *„Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht. Deswegen hab´n wir ja die Fotos gemacht“*, formuliert Theo und bekräftigt seine Aussage durch die Wiederholung. *„Und halt dass man Ergebnisse gesehen hat. Also, wir hab´n, glaub´ ich, ein cooles Gruppenfoto“* fügt Joachim an (INT 12/J+T, Z. 216f, Z. 208-210). Auch die Teilnehmende Beobachtung unterstreicht die Wichtigkeit, die die Videodokumentation für die Schülerinnen und Schüler hat, denn als die Gruppen später wieder zusammentreffen und die Erlebnisse ausgetauscht werden, wird gesagt: *„Ham´ mer alles auf Video. Des könn´ mer dann anschau´n. Ich hab´ des Kabel dabei. Da kam´ mers anschließen“* (TNB 12/28.09. Z. 189f). Da am Ende der Sequenz also neben dem Dokumentationsmaterial ein ästhetisches Objekt steht, wird sie im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung umso interessanter.

II.3.3.5 Ästhetische Erfahrungen bei der Reifenaktion

Die verschiedenen ästhetischen Produkte als Zeichen für ästhetische Erfahrungsprozesse

Bei der Reifenaktion sind drei verschiedene Ausdrucksformen im kulturellen Kontext festzuhalten: ein Foto, das Videoband und die Reifenkonstellation. Die Reifensculptur am Boden muss am Ende wieder aufgeräumt werden und wird nur durch das Festhalten auf Film und Foto dokumentiert. Die Dokumentation als Ergebnis der Aktion ist – zumindest bei einem Schüler – schon von Anfang an Thema: *„Und ich hab´ mir halt gedacht: Wenn wir da am Schluss so ´ne Art Gruppenfoto machen können, so in der Art, um halt ´was davon zu haben, nach ein paar Jahren. Das war halt dann gleich dabei“* (INT 12/J+T, Z. 216f, Z. 47-50). Der

Schüler erahnt wahrscheinlich schon zu Beginn, dass die Gemeinschaftsaktion über den Tag hinaus bedeutend sein kann.

Sucht man Bezüge zu Verarbeitungs- und Rezeptionskonzepten in der Kunst, wird deutlich, dass Parallelen vor allem in performativen Kunstformen zu finden sind. Der Fokus der Reifenaktion liegt nämlich eindeutig auf dem Prozesshaften. Die Herstellung eines künstlerischen Endprodukts rückt vollständig in den Hintergrund. So sehr, dass die meisten Beteiligten das Motiv des Hergestellten sogar vergessen, wie zum Beispiel Theo der meint, dass „Männchen“ gebaut wurden, sich dann aber verbessert: „*Nee, Männchen nicht*“ (INT 12/J+T, Z. 24f). Das Konzept der Aktion, mit seinem Fokus auf dem Prozessgedanken und des „Involviert-Seins“ des Künstlers in seinem Werk („*Dann waren wir selber quasi noch Teil des Kunstwerks*“, (INT 12/T+S, Z. 24) und einer persönlich-individuell aufgeladenen Bedeutung, wie zum Beispiel im Schriftzug, erinnert an Fluxusaktionen von Joseph Beuys oder Wolf Vostell genauso wie an Happenings.

Für alle Beteiligten ist am Anfang der Aktion ein intensiver Sinneseindruck von Bedeutung: Die Berührung mit dem Schmutz der Reifen und der Erde des Ackers. „*Das war dann so, dass in den Reifen dann teilweise Wasser drin war und das hat dann den größten Schmutz verursacht. Und das war dann so ´ne halbe Schlamm Schlacht, weil keiner schmutzig werden wollte*“, gibt Katja zu Protokoll (INT 12/Kar+Kat, Z. 83-85). Wie es scheint, möchte sich keiner freiwillig auf die Begegnung mit dem Schmutz einlassen; die Verwendung des Wortes „*Schlamm Schlacht*“ lässt aber trotzdem eine gewisse „spaßige“ Seite erahnen. „*Das war sehr dreckig*“ sagt Sebastian, und geht sogar so weit, dass er in der Sinnerfahrung mit dem Schmutz erst die Verbindung zwischen Schaffendem und seinem Werk sieht, denn so „*waren wir selber quasi noch Teil des Kunstwerks*“ (INT 12/T+S, Z. 19, Z. 24). Der Schmutz bindet die Handelnden, dadurch dass er sich an ihnen festsetzt, an den Ort und führt zu einer geistigen Vertiefung.

Dieses Sich-Einlassen im Spiel gelangt beim Reifenweitwerfen an seinen Höhepunkt. Es scheint, dass für die Beteiligten nur noch der Genuss des Moments des Reifenschleuderns eine Rolle spielt, bei dem sie sich in die Welt der Kindheit hineinversenken, denn es „*war ganz lustig. Schöner wie Lego-Spielen (lacht)*“ (INT 12/J+T, Z. 216f, Z. 30). Sogar im Moment der Interviewsituation lebt dieses Wetteifern der Konkurrenten im Spiel wieder auf, („*Und wer hat´s am weitesten geschafft? (...) Wer? J: Ja, T.* “) (INT 12/J+T, Z. 193-196). Die deutliche Zäsur der vormals durchgeführten Handlungen, die im Rahmen des Reifenweitwerfens konstatiert werden, kann, zusammen mit der genussvollen Versenkung in die Welt des Spielerischen, als Indiz für eine ästhetische Erfahrung gelten.

Beim Reifenweitwerfen durchleben die Gruppenteilnehmer noch viele weitere Genussmomente, denn *„das war an sich das Coolste von der ganzen Aktion (lacht): Die Reifen vom Rand reinzuwerfen (...)“*. *„Das war ganz lustig“*, heißt es an einer anderen Stelle, als vom *„Reifenweitwurf“* die Rede ist (INT 12/J+T, Z. 190f, Z. 23). Hier lassen sich Verbindungen zwischen ästhetischer Erfahrung und Experiment herausarbeiten: Als das Experiment seine größte Streuweite erhält und sich die ganze Aktion in einem relativ unplanbaren Moment befindet, steigert sich in hohem Maß der Genuss der Beteiligten. Als ein weiteres Indiz für eine ästhetische Erfahrung ist die ästhetische Einstellung zu bewerten, mit der ein Schüler die Konstellation des Ackers, der *„dann so schön daneben“* liegt, rezipiert. „Schön“ kann nämlich in diesem Zusammenhang auf der einen Seite im Sinne von „günstig“ gebraucht werden, andererseits wird dem Acker damit eine grundsätzlich schöne Eigenschaft zugeschrieben.

Einen Moment der Überraschung gibt ein Schüler im Interview kund: *„Also das zum Beispiel mit dem Reifenweitwerfen: Da sind wir ja davor nicht hingegangen und haben das geplant, aber das war an sich das Coolste von der ganzen Aktion (lacht)“* (INT 12/J+T, Z. 188-190). Die obige Textpassage, die auch für das Experiment von entscheidender Bedeutung ist, drückt die Überraschung darüber aus, dass sich aus einer eher ungeplanten Aktion, wie dem Reifenweitwurf, ein Spiel entwickelt, das für die meisten der Beteiligten wichtiger und unterhaltsamer ist, als beispielsweise die Arbeit an der Skulptur. In Bezug auf die Wechselbeziehung zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung fällt an dieser Stelle ins Auge, dass die Überraschung – ähnlich wie das Genussmoment – genau in dem Moment ins Spiel kommt, als die Handlung spontaner und ungeplant wird, nämlich eine konkrete experimentelle Aktion beginnt.

II.3.3.6 Analyse des Gruppenverhaltens während der Reifenaktion

Während sich die gruppendynamischen Prozesse beim Hüttenbau vornehmlich um die Ideensuche abspielen, scheint die Reifenaktion einen stärkeren Gruppencharakter zu haben. Nicht nur die gemeinschaftlichen Abwägungen, was das Motiv betrifft, sondern auch die Interaktionen zwischen den Beteiligten nehmen eine wichtige Stellung ein. Im Gegensatz zum Hüttenbau besteht die Gruppe nicht nur aus männlichen Teilnehmern. Katja nimmt als einziges Mädchen des Kurses an den Aktivitäten der Reifenaktion teil.

Für die Untersuchung werden Auszüge aus den Interviews mit verschiedenen Gruppenteilnehmern herangezogen. Zu Beginn steht eine Äußerung von Joachim und Theo im Mittelpunkt:

„J: (...) Und dann ham wir uns gedacht, wir bauen irgendwas in den Acker. Das war der erste Entschluss. Eigentlich hätte es ´n Turm werden sollen am Anfang. Aber dann sind halt die Diskussionen langsam gekommen: Ob´s ein Männchen werden soll oder ein G´sicht. Und dann haben wir uns dazu entschlossen, erstmal die Reifen komplett abzudecken von den Silos und so daneben in den Acker zu werfen.

T: Da haben wir dann Reifenweitwurf g´macht. Das war ganz lustig“ (INT 12/J+T, Z. 17-23).

Sehr anschaulich wird die Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe, was die Ideenfindung angeht, geschildert. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die gruppendynamischen Prozesse die Handlungsabfolge des Experimentellen bestimmen.

In dem Abschnitt treten zwei Entschlüsse hervor:

Zu Beginn scheint innerhalb der Gruppe eine Übereinkunft zu bestehen, dass *„irgendwas in den Acker“* gebaut werden soll. Nur auf den Ort, nicht auf das Motiv haben sich die Gruppenmitglieder in einem *„Entschluss“* geeinigt. Hierbei klingen schon eine gewisse Suche und das Schließen von Kompromissen innerhalb der Gruppe durch. Ein erstes Motiv (*„Turm“*) kommt ebenfalls zur Sprache, wobei nicht klar wird, ob es sich dabei um Joachims Idee oder um einen gemeinschaftlichen Plan handelt. Daneben werden zwei weitere Ideenvorschläge genannt (*„Männchen“*, *„G´sicht“*). Deren Zustandekommen ist aber weitaus schwerfälliger beschrieben (*„die Diskussionen langsam gekommen“*).

Der zweite Entschluss (*„haben wir uns dazu entschlossen“*) leitet eine überraschende Wendung in dem langsamen, zähen Entscheidungsfindungsprozess der Gruppe ein. Dieser wird auf einmal nicht mehr auf sprachlicher Ebene weitergeführt (*„Diskussionen“*), sondern konzentriert sich vollständig auf das praktische Tun (*„abzudecken“*, *„zu werfen“*). Es macht den Eindruck, da die Verhandlungen innerhalb der Gruppe ins Stocken geraten sind, dass man sich wieder auf den gemeinsamen Nenner (*„Reifen“*, *„Silos“*, *„Acker“*) zurückbesinnt. Diese Konzentration auf die äußeren Rahmenbedingungen führt zu einer Art Ersatzhandlung, die im Nachhinein von Theo und Joachim als *„ganz lustig“* und *„das Coolste von der ganzen Aktion“* klassifiziert wird (INT 12/J+T, Z. 190).

Theo schildert, wie sich Gruppenprozesse im weiteren Verlauf entwickeln:

„T: Wir ham halt einfach, wir wollten erst, wir ham erst diskutiert, ob wir das Herz außen herum machen oder nicht. Aber den Schriftzug – ich weiß net? Da war halt jeder für etwas anderes. Und dann haben wir uns halt auf „LK“ geeinigt. Und als erstes wollten wir das Herz außen rum machen, aber da waren die Reifen zu wenig. Und dann haben wir halt nur ein kleines daneben gemacht“ (INT 12/J+T, Z. 39-44).

Am interessantesten erscheinen hier die fragmentarischen ersten Satzteile („*Wir ham halt einfach, wir wollten erst, wir ham erst diskutiert*“). Gewissermaßen in drei Schritten geht die Gruppe, nachdem die theoretische Ebene verlassen wurde und eine vollständige Konzentration auf die Praxis im Reifenweitwerfen erfolgt ist, den Weg nun vom einfachen, praktischen Tun („*ham halt einfach*“) über die verschiedenen Pläne („*wir wollten erst*“) wieder zurück auf die Ebene der Worte („*ham erst diskutiert*“). Erneut stellt sich für die Gruppe das Problem, dass man sich auf ein Motiv einigen muss, obwohl sich „*jeder für etwas anderes*“ einsetzt. Auch an dieser Stelle beeinflussen die Rahmenbedingungen das Gruppenergebnis erheblich („*aber da waren die Reifen zu wenig. Und dann haben wir halt nur ein kleines daneben gemacht*“).

Neben der gemeinschaftlichen Suche und Umsetzung ist der Konkurrenzkampf ein wichtiges gruppendynamisches Motiv:

„J: *Hmmm, bei den Reifen weniger der Zufall. Da war’s irgendwie von der Gruppe her, dass halt irgendwie jeder eine Idee gehabt hat. Also das, zum Beispiel, mit dem Reifenweitwerfen: Da sind wir ja davor nicht hingegangen und haben das geplant, aber das war an sich das Coolste von der ganzen Aktion (lacht): Die Reifen vom Rand reinzuwerfen und wer halt am weitesten reinwirft, so eine Art diskusmäßig.*

T: *Und wer hat’s am weitesten geschafft?*“ (INT 12/J+T, Z.187-193).

Schon die Bezeichnung „*Reifenweitwerfen*“ impliziert einen wettkampftartigen und spielerisch-sportlichen Charakter der Gruppenaktion, bei der es darum geht, „*am weitesten*“ zu werfen. Dieser Wettkampf zeigt sogar noch während des Interviews in der (rhetorischen) Frage Theos („*Und wer hat’s am weitesten geschafft?*“). Das gegenseitige Wetteifern scheint demnach eine Möglichkeit der Erweiterung des experimentellen Repertoires zu eröffnen („*Reifenweitwerfen*“).

Gleichzeitig wird an dieser Textstelle deutlich, dass bei der Reifenaktion auch das Gruppenverhalten das Erleben ästhetischer Erfahrungen ermöglicht, denn es finden sich deren wichtigste Strukturmomente. Der Gruppe widerfährt etwas Überraschendes, das in dieser Form nicht vorgesehen war: Das Reifenweitwerfen („*Da sind wir ja davor nicht hingegangen und haben das geplant*“). Die Aktion des Reifenwerfens markiert auf diese Weise einen prägnanten Bruch im gemeinsamen Vorgehen, wie etwas weiter oben ausführlich erläutert wurde. Dies führt die Gruppe zu einer Handlung in einer spielerischen Welt, von der Joachim im Nachhinein lachend behauptet, dass sie „*das Coolste von der ganzen Aktion*“ ist. Somit ist ein weiteres Merkmal ästhetischer Erfahrung, nämlich das des Genusses, erfüllt. Das

„Reifenweitwerfen“ an sich kann als Ausdruck kultureller Erfahrung gelten, indem es performative Aspekte betont. Gleichzeitig ist das Reifenwerfen aber auch eine Vorstufe in der Produktion eines ästhetischen Objektes. Dieses kann für einen Moment auf dem Acker und später auf Fotografien und einem Video betrachtet werden.

Noch expliziter verweist die nachfolgende Textstelle aus dem Interview mit Joachim auf einen ästhetischen Erfahrungsprozess, der von der Gruppe ausgeht:

„Ich weiß net, aber ein Stück weit war es auch so auf einmal so vom Gemeinschaftsgefühl her, und dann hat man sich g’dacht: Machen wir halt irgendetwas, wo halt alle damit zufrieden sind. Und ich hab’ mir halt gedacht: Wenn wir da am Schluss so’ne Art Gruppenfoto machen können, so in der Art, um halt ’was davon zu haben, nach ein paar Jahren. Das war halt dann gleich dabei. Irgendwie so. Das war bei mir noch mit drin, bei dem „LK“. Von da her hab’ ich das cool g’funden“ (INT 12/J+T, Z. 45-51).

Joachim ist überrascht, dass „auf einmal“ ein „Gemeinschaftsgefühl“ die ästhetischen Entscheidungsprozesse mitbestimmt („Machen wir halt irgendetwas, wo halt alle damit zufrieden sind“), obwohl er schon „gleich“ an das Ergebnis in Form eines ästhetischen Produkts denkt. Dieses soll wohl ein bewusst inszeniertes „Gruppenfoto“ sein, auf dem der Schriftzug („LK“) und die Mitglieder der Gruppe zu sehen sind. Dass es sich dabei nicht um einen fotografischen „Schnappschuss“ zum gegenwärtigen Vergnügen handeln soll, wird daran deutlich, dass Joachim den Anspruch erhebt, dass das Foto auch noch „nach ein paar Jahren“ einen Wert hat. Das Genussmoment wird an dieser Stelle sowohl für die gesamte Gruppe zur Sprache gebracht („alle damit zufrieden sind“), genauso wie der Schüler selbst seiner Freude bei der gemeinschaftlichen Zusammenstellung des Objekts Ausdruck verleiht („hab’ ich das cool g’funden“). An weiteren Textstellen wird der Spaß, den die Gruppenarbeit für die Beteiligten bedeutet, zur Sprache gebracht. Beispielhaft steht dafür das unten folgende Interviewzitat:

„J: Das Witzigste war einfach der Spaß, den man in der Gruppe hatte. Und halt, dass man Ergebnisse gesehen hat. Also, wir hab’n, glaub’ ich, ein cooles Gruppenfoto irgendwie und eben die Hütte, die man dann mal anschauen kann“ (INT 12/J+T, Z. 208-210). Es fällt auf, dass auch hier der Genuss der Gemeinschaftsarbeit mit den Ergebnissen eng verknüpft wird.

II.3.4 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mit Hilfe von Standbildern) des „Reifenweitwerfens“

Wie in den übrigen Analysen des Bildmaterials werden hier zur Interpretation vier Standbilder herangezogen, die aus einem, während der Unterrichtssequenz aufgenommenen

Video exzerpiert sind. Die Abbildungen sind im Bildanhang II.2 zu finden. Deshalb kann man streng genommen nicht von einer Fotoanalyse sprechen, sondern eher von einer Videoanalyse, die anhand von Filmstills vorgenommen wird. Trotzdem werden die gleichen Auswertungskriterien, wie bei einer phänomenologisch orientierten Fotoanalyse angewandt, denn das aus den Videos herausgelöste fotografische Material zeigt sehr ähnliche Charakteristiken wie rein fotografische Daten, obwohl ein deutlicher Unterschied hier nicht verschwiegen werden soll, nämlich die Auswahlmöglichkeit der einzelnen Aufnahmen. So legt der Fotograf das Motiv im Moment des Ablichtens fest und kann nicht erst im Nachhinein – wie hier praktiziert – aus einer langen Abfolge von unzähligen Einzelbildern des Videos einige heraus- und zur Interpretation heranziehen. Die Kriterien der Selektion wurden im vorliegenden Fall von den Ergebnissen der vorangegangenen Textanalyse festgelegt. Die Bildanalyse sollte die besondere Prägnanz des „Reifenweitwerfens“, die bereits in der Auslegung des Textmaterials ausgemacht werden konnte, stützen und vervollständigen.

Analog zu den anderen Bildanalysen in dieser Studie wird erst eine Szene bestehend aus vier Filmstills vorgestellt, beschrieben und analysiert, bevor zwei Einzelbilder bis ins Detail interpretiert werden.

II.3.4.1 Beschreibung der vier Aufnahmen

Die Serie zeigt vier, jeweils im Abstand von zwei Sekunden aufeinander folgende Standbilder aus dem Gruppenprojekt „Reifenweitwerfen“, einer Art Wettkampf, bei dem Altreifen möglichst weit in einen zuvor als Spielfeld abgegrenzten Acker geworfen wurden. Bezüglich der Bezeichnung und den Kennzeichen des „Reifenweitwerfens“ wird auf die ausführliche Textanalyse in den vorangegangenen Kapiteln verwiesen (siehe: „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug als letztlich ausgeführtes Werk“). Das Videoband wurde nicht von mir selbst gedreht, sondern mit einer Videokamera, die ein Schüler der Gruppe mitgebracht hatte.

Auf drei Aufnahmen sind vier, auf einer drei Akteure ganz, oder ausschnitthaft zu sehen. Es handelt sich hierbei um die Schüler Thorsten, Theo, Sebastian und Joachim. Katja, das einzige weibliche Mitglied der Gruppe ist in den Standbildern nicht abgebildet. Vielleicht hält die Schülerin die Kamera, oder aber sie steht hinter dem, am Boden abgestellten Aufnahmegerät. Darüber kann man einen mit Wolken verhangenen Himmel erkennen, der circa drei Viertel der Fläche einnimmt, daneben Bäume und Häuser im Hintergrund an der linken Bildseite und zur Mitte hin einen Strommasten, ein Flachsilo und einen Kamin. Ganz im Vordergrund in der rechten Hälfte befinden sich Gräser, die in der Höhe etwa bis zur

Bildmitte ragen. Die Aufnahmen sind von einer extremen Gegenlichtsituation bestimmt, die es so gut wie unmöglich macht, Farbtöne klar zu benennen. Alles spielt sich farblich in Weiß-, Grau- und Schwarztönen ab, die jeweils einen sehr starken Helligkeitsunterschied markieren zwischen der quantitativ dominierenden hellen Fläche des Himmels und der dunklen Bodenpartie mit den Figuren. Die Horizontlinie, die etwa im unteren Viertel des Bildes angelegt ist, fällt von links nach rechts relativ steil schräg ab. Die Gründe für die Neigung können vielfältig sein. Offenbar steht die Videokamera auf dem Boden. Vielleicht ist sie in der Folge eines unsicheren Standes etwas zur Seite gekippt. Vielleicht wollten aber auch die Schüler beim Aufnehmen einen „besonderen Effekt“ mit in die Bilder bringen. Die Platzierung des Aufnahmegeräts am Boden hat weiter die Konsequenz, dass alles aus einer extremen Froschperspektive zu sehen ist. Darüber hinaus steht die Kamera völlig statisch, so dass ausschließlich die Schüler ihre Positionen innerhalb der Serie verändern, während der Hintergrund komplett unbewegt bleibt. Die dynamischen Elemente sind auf diese Weise sehr gut zu erfassen.

Bei der Betrachtung der gesamten Serie zeigt sich, dass drei der vier dargestellten Personen mehr oder weniger in Bewegung sind. Die Agierenden befinden sich genau innerhalb, unmittelbar vor, oder nach einem Wurf. Eine weitere, dunkel gekleidete Person – soweit man das erkennen kann der Schüler Thorsten – steht ganz links im Bild und macht den Eindruck eines eher statischen Beobachters der Szene. Er ist nur in den ersten drei Abbildungen auszumachen. In der vierten hat er sich komplett nach links aus dem Bild bewegt. Der Blick Thorstens, der im Profil dargestellt ist, geht nach rechts aus dem Bild, in die Richtung, in die die Reifen geworfen werden. Die Beine des Schülers wirken in allen drei Aufnahmen in derselben Schrittstellung erstarrt. Auch die beiden Arme verharren in der gleichen Position: Sie sind am Ellenbogen ungefähr um 90 Grad angewinkelt, so dass die Unterarme fast parallel zur Bodenfläche sind. Ein weiterer Schüler befindet sich stark angeschnitten im ersten Bild ganz rechts, im zweiten etwas weiter in der Mitte, dann genau zentral und danach fast ganz links im Still. Er bewegt sich nicht nur von rechts nach links sondern nähert sich auch schrittweise dem Betrachter an. Man sieht in der ersten Aufnahme nur Teile seines gebeugten Rückens und der Beine in Schrittstellung. Im zweiten Serienbild ist der Schüler fast ganz im Profil zu erkennen. Sein Körper ist in aufrechter Haltung, einer seiner Arme erhoben. Hierbei fallen besonders eine starke Abknickung seiner Hand nach vorne und die äußerst deutliche Differenzierung der einzelnen gespreizten Finger ins Auge. Im dritten und vierten Filmstill befindet er sich in einer typischen Körperhaltung des Gehens. Seinen Körper, der fast die komplette Bildhöhe ausfüllt, sieht man in den beiden letzten Bildern der Serie von hinten. Im

letzten Still steht er ganz links im Vordergrund. Genau entgegengesetzt positioniert ist ein weiterer Schüler. Er agiert ausschließlich im Hintergrund, so dass er in drei von den vier Bildern der Serie von seinen Mitschülern fast ganz oder teilweise verdeckt ist. In der ersten Aufnahme steht er frontal zum Betrachter ganz rechts und trägt mit seinem rechten Arm einen Reifen. Die linke Hälfte seines Körpers ist von einem Klassenkameraden überlagert. Das zweite Bild zeigt denselben Schüler in gleicher Position, allerdings hat er den Kopf nach rechts gewendet. Und man sieht außerdem nun seine linke Körperhälfte mit dem vom Körper schräg abstehenden, ein Gegengewicht zum Reifen bildenden linken Arm. Das folgende Bild zeigt nur den Kopf des Schülers und den Reifen, der nun nicht mehr mit der Lauffläche sondern mit einer Seite zum Betrachter gerichtet ist. Der Rest der Person ist von einer anderen im Vordergrund abgedeckt. In der letzten Aufnahme, auf der der Schüler komplett von vorne zu sehen ist, hat seine Position eine große Ähnlichkeit mit der vom ersten Bild: Die Arme stehen schräg vom Oberkörper ab und in der Rechten hält der Schüler den Reifen. Allerdings ist der Schüler in der Ansicht kleiner, also weiter weg. Etwas nach rechts von der senkrechten Mittelachse versetzt ist der vierte Schüler – seiner Kleidung nach handelt es sich um Joachim – zu erkennen, der einen hellen Pullover trägt und im ersten Bild, mit dem Rücken zur Kamera, einen Reifen fast senkrecht herabhängend in seiner rechten Hand hält. Seine Körperhaltung drückt Ruhe aus. Er hat beide Arme und Beine angewinkelt, den Körper jedoch ganz aufrecht. Im zweiten Bild ist zu erkennen, dass er gerade dabei ist, einen Wurf auszuführen. Unter Hinzuziehung des Textmaterials kann man präzisieren, dass er sich gerade am Beginn einer Drehbewegung befindet (siehe „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug als letztlich ausgeführtes Werk / Zielungerichtete ausgeführte Aktion – Der Reifenweitwurf“). Sein linker Arm ist nun fast komplett durchgestreckt, während er in seiner, vom Oberkörper verdeckten Rechten den Reifen hält, der nun nicht mehr nach unten hängt, sondern, aufgrund der Zentrifugalkraft, fast waagrecht im Bild liegt. Sein Blick führt zur rechten unteren Bildecke, seine Beine sind im Kniegelenk abgeknickt und der Körper ist in der Hüfte nach vorne gebeugt, wobei der Oberkörper ein Gegengewicht zum Reifen bildet. Er steht im zweiten Filmstill fast genau an der gleichen Stelle wie im vorhergehenden. Im Gegensatz dazu hat er sich in der dritten Aufnahme deutlich weiter nach rechts, fast bis zum Bildrand in die Richtung des Wurfes bewegt. Der in Bewegungsunschärfe dargestellte, komplett horizontal in der Luft, nach rechts fliegende Reifen, ist beinahe bis zur Hälfte angeschnitten. Der Körper des Schülers ist im Profil zu sehen, genauso wie die hintereinander stehenden, in den Knien gebeugten Beine. Das vierte Bild der Serie zeigt den Körper von vorne; nur der Kopf ist nach rechts gerichtet

und daher im Profil zu erkennen. Die Haltung ist insgesamt gekrümmt. Beine, Arme und der gesamte Körper sind angewinkelt. Die Finger der rechten Hand des Schülers sind differenziert auszumachen, während der Reifen bereits komplett aus der Bildfläche verschwunden ist. Auffallend ist die Position des Schülers, denn er hat sich nun wieder in Richtung Bildmitte bewegt, an eine ähnliche Stelle wie in den ersten beiden Aufnahmen der Serie.

II.3.4.2 Detaillierte Analyse von zwei Einzelbildern

II.3.4.2.1 Das dritte Bild

Im Vordergrund sind drei Schüler in der gesamten Körpergröße abgebildet. Genau in einer etwas schrägen Mittelachse steht ein Schüler im Vordergrund. Man sieht ihn mit leicht vom Körper abstehenden, nach unten hängenden Armen. Jeweils in gleichem Abstand zu ihm sieht man zwei Mitschüler etwas weiter im Hintergrund. Hinter dem Schüler rechts erkennt man noch den Kopf und den Reifen des vierten Schülers. Der Horizont verläuft von links nach rechts abfallend. Diese Schräge unterstützt die Blickrichtung des Schülers ganz rechts und ganz links. Von links nach rechts kann ebenso eine Zunahme des Aktionspotentials ausgemacht werden. Der Schüler links steht unbewegt ohne Reifen, der in der Mitte ist im Gehen begriffen aber auch ohne Reifen, der ganz im Hintergrund hält einen Reifen, wirft ihn aber (noch) nicht. Der Schüler ganz rechts schleudert den Reifen mit hoher Geschwindigkeit aus seiner Hand. Die Abbildung seiner Arme und des Reifens zeigen sogar Bewegungsunschärfen.

II.3.4.2.2 Das vierte Bild

In der vierten Aufnahme steht ein Schüler ganz im Vordergrund, dann folgen auf einer Linie die steil abfallend von rechts nach links führt, im Mittelgrund ein Schüler und im Hintergrund ein weiterer. Die eben skizzierte „Tiefenlinie“ unterstreicht die Tendenz der Linien die vom Horizont einerseits und den Wolken andererseits vorgezeichnet werden und teilt das Bild fast genau in der Diagonale. Oben sind nur die Wolken während sich das Geschehen unterhalb abspielt.

II.3.4.2.3 Gegenüberstellung zwischen drittem und viertem Bild

Im Vergleich der letzten beiden Standbilder lassen sich Aussagen in besonderer Weise treffen, wenn man das dritte und vierte Bild als Abfolge gegenüberstellt. Zuerst sollen hierbei die Bewegungen im Fokus stehen. Es fällt auf, dass sich der Schüler ganz links, der sich in den vorangegangenen Bildern extrem statisch verhält, im Übergang von der dritten auf die vierte Aufnahme aus der Bildfläche verschwindet. Dieser Weggang muss mit einer relativ großen Schnelligkeit vonstatten gehen, denn es sind, obwohl die Stills im Abstand von Bruchteilen

von Sekunden aus dem Video exzerpiert wurden, keine Zwischenstadien zu erkennen; beispielsweise wie sich der Schüler umdreht. Es kann aber auch sein, dass er sich gar nicht umwendet, sondern mit dem Rücken voraus aus dem Bild läuft. Neben Thorsten fällt auch bei dem Schüler, der sich am weitesten im Vordergrund befindet, eine ungewöhnliche Fortbewegungsweise auf. Er geht – wie schon weiter oben angedeutet – mit dem Rücken auf den Betrachter zu. Körper und Kopf zeigen nach rechts schräg in die Bildtiefe, während die Laufrichtung genau den gegensätzlichen Kurs nimmt. Bei dem Schüler ganz rechts hinten kann man eine ähnliche Positionsveränderung zwischen dem letzten und vorletztem Standbild erahnen. Der Schüler Joachim geht ebenfalls – wenn man seine Lage im dritten und vierten Bild vergleicht – abrupt zurück (in der Aufnahme nach links), während sein Blick nach rechts zeigt.

Zusammenfassend kann man einen starken Kontrast zwischen Blick- und Bewegungsrichtung konstatieren. Anstatt sich, wie im Normalfall, dahin fortzubewegen wohin das Sehen führt, findet ein Auseinanderdriften der beiden Vorgänge statt. Während die Schüler den Wurf im Auge behalten, sich ihm visuell annähern oder zumindest auf Augenhöhe mit ihm bleiben, entfernen sie sich physisch. Sehen und Gehen zielen nicht in dieselbe Richtung. Dies könnte ein Bild sein für die Paradoxie experimenteller Handlungsfortgänge. Das Experimentieren enthält in sich immer auch Rückschritte und Entfernungen von der Zielvorstellung. Das Ziel wird im Bild repräsentiert vom Blick der Schüler nach vorn. Fokussiert man beispielsweise Joachim im hellen Pullover lässt sich feststellen, dass er konstant nach rechts aus dem Bild schaut. Sein Kopf ist nahezu in derselben Profilhaltung in Bild drei und vier zu sehen, während sich der Rest des Körpers ganz entscheidend verändert. Er wendet sich zum Beispiel aus der Profil- in die Frontalansicht. Der Blick des Schülers haftet jedoch am Reifen, den er im letzten Standbild schon nicht mehr hält. Er ist mit dem Reifen nur noch visuell verbunden. Man kann jedoch auch eine andere Deutung vornehmen. Solange zwischen dem Schüler und dem Reifen ein physischer Kontakt besteht, wie im dritten Standbild, sind nicht nur das Sehen, sondern alle körperlichen Bestrebungen auf den Wurf hin gerichtet. Kopf, Körper und Reifen zielen in dieselbe Richtung. Nach dem Loslassen des Reifens, das markant von der offenen rechten Hand des Schülers mit den gespreizten Fingern angezeigt wird, wendet sich der Körper von der gemeinsamen Tendenz ab. Ähnlich wie bei der weiter oben skizzierten Gegenläufigkeit zwischen Gehen und Sehen, zeigt sich auch hier eine deutliche Wendung. Diese hat vor allem damit zu tun, dass nach dem Abbrechen der Verbindung zwischen Reifen und Schüler ebenso die willentliche Beeinflussung abgegeben und der Wurf des Reifens zunehmend von externen Faktoren bestimmt wird.

Eine Deutung der Konstellation der Gruppe in den letzten beiden Bildern kann folgendermaßen aussehen: Der Schüler mit dem hellen Pullover steht im Mittelpunkt, er ist der Hauptakteur. Die anderen führen keinen Wurf simultan zu seinem aus, sondern schauen darauf, was er tut. Dies könnte gruppendynamische Gründe haben, andererseits lassen sich hier Merkmale von Erfahrung festmachen, denn die Schüler werfen nicht ohne Unterbrechung einen Reifen nach dem anderen auf das Feld, sondern sie halten inne. Von Reflexion zu sprechen wäre hier etwas zu weit gegriffen, jedoch kann man ganz klar konstatieren, dass die Schüler eine für Erfahrungsprozesse nötige Distanz einnehmen, die im Zurückgehen seinen Ausdruck findet.

Im Anschluss an die Analyse von zwei Gruppenprojekten, soll nun die Herstellung eines Werkes einer einzelnen Schülerin im Mittelpunkt der Analyse stehen.

II.3.5 Phänomenologische Textinterpretation des Einzelprojekts „Regenschutz für die Pustebblume“

Dieses Kunstwerk Marias, dessen Herstellung nur wenige Minuten dauert, hat seinen Platz in der Anfangsphase der Exkursion. Eine größere Mädchengruppe geht hier den Feldweg entlang. Dabei entdeckt Eleonore den verblühten Löwenzahn, an dem Maria einen Eingriff vornimmt. Die Analyse der Sequenz konzentriert sich auf das gezielte, innerlich gesteuerte Vorgehen und den Umgang mit Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung der Idee. Aus dem vorliegenden Textmaterial werden dafür folgende Stellen herangezogen:

„Der Löwenzahn war nass vom Tau. Und wenn man den dann angefasst hat, war das voll schön weich. Und dann hab´ ich da so´n Stück zerrissene Pappe rumliegen sehen. Und da hab´ ich mir gedacht: Hey, dann kann ich ja den Löwenzahn damit irgendwie schützen, praktisch vor dem nächsten Regen oder vom nächsten Wind, dass der so bleibt, weil der da irgendwie so verletzlich oder so gewirkt hat. Ja.“ (INT 12/B+M, Z. 25-31).

„(...) und ich war halt dann dagehockt und hab´ das ausprobiert. Und dann ist aber der – der hat einen Knick gehabt der eine Löwenzahn und dann hat es da einfach nicht gehalten. Der ist immer umgeknickt, (beide lachen) weil es einfach zu schwer für den war. Und dann hab´ ich es auf einen anderen drauf.

B: Und da warst du dann sehr begeistert.

M: Und da hat´s dann gehalten und ich hab´ mich g´freut. (Alle lachen) (Pause) Ja.

I: So war das.

M: Ja, ich wollt' halt irgendwie, dass der noch rausschaut und dass das nicht alles zudeckt. Und deswegen habe ich da so lang rumprobiert, dass das nicht einfach nur so draufliegt, sondern dass der noch irgendwo, irgendwie raussieht. (lacht)“ (INT 12/B+M, Z. 123-138).

„Die nassen Löwenzahnsamen fühlten sich so weich, zart und verwundbar an. Deshalb gab ich ihnen als Schutz vor dem nächsten Regen ein Dach/ Hut.“ (IMP 12/Maria, Z. 6-7) (siehe auch Abb.)

„Kurz darauf sehe ich, wie sich Eleonore zu einem verblühten Löwenzahn (Pusteblume) hinunterbeugt und diesen vorsichtig anfasst. Sie bläst dagegen und streichelt dann die weichen Härchen. Maria kommt hinzu und versucht die Pusteblume mit einem großen verwelkten Blatt zu umschließen. Es gelingt ihr nicht, da sich das gebogene Blatt immer wieder öffnet. Sie probiert es an einer anderen Pusteblume, wo es ihr gelingt. Sie nennt ihr Werk „Regenschutz für Pusteblumen“. (TNB 12/28.09. Z. 111-118)

„Etwa auf Höhe der Pferdekoppel angekommen ruft Maria den anderen zu: „Schaut, der Schutz für die Pusteblume ist noch dran.“ (TNB 12/28.09. Z. 133-135)

Die Herstellung des Löwenzahnschutzes gliedert sich in mehrere Bereiche, die bedeutsam für die Analyse seiner Entstehung sind.

- Das Handeln wird zuerst geprägt von bestimmten Sinnes-Eindrücken, die eine Versenkung bewirken.
- Daneben wird die Pflanze mit menschlichen Empfindungen besetzt.
- Woraufhin das Bestreben in Richtung des Schutzes dieser „menschlichen“ Fragilität der Blume geht.

II.3.5.1 Analyse der für das Experimentelle relevanten Textstellen

II.3.5.1.1 Die Sinnes-Eindrücke und die Versenkung

Einen zentralen Begriff bezogen auf die sinnliche Wahrnehmung stellt das Adjektiv „weich“ dar, das an drei Stellen auftaucht; zweimal als Beschreibung eines persönlichen haptischen Eindrucks Marias und einmal als Schilderung des teilnehmenden Beobachters. Durch die Berührung erfolgt bei Eleonore, vor allem jedoch bei Maria eine Veränderung des Körpergefühls: Als der Löwenzahn „angefasst“ wird, stellt sich eine – zumindest partielle – Versenkung ein. Die Finger versinken in den „weichen Härchen“ und lassen im geistigen Sinn die ganze Person in die Tätigkeit eintauchen. Dieser, erst sinnlich wahrgenommene Eindruck ist universal und angenehm zugleich („voll schön weich“) und hat – verstanden in

seiner gesamten Wortbedeutung – seine Entsprechung auf der gedanklichen Ebene. (siehe „Die Lichtung / Der Efeuboden“; „Die Falle / Die Beschreibung der lokalen Besonderheiten“; „Der Abenteuerbaum“).

Beim „Eindrücken“ und „Versinken“ in den Löwenzahn spielen sich folgende Prozesse ab:

- Das Eintauchen der Finger hemmt bei Maria für einen Moment die Vorwärtsbewegung, das Weitergehen und bindet sie an einen Ort.
- Außerdem kommt es zu einer kurzzeitigen, ausschließlichen Beschäftigung mit dem Löwenzahn, also gewissermaßen zu einer geistigen Versenkung.

II.3.5.1.2 Herstellung der Analogie von Pflanze und Mensch

Der Sinneseindruck, der sich bei Maria neben den visuellen Reizen zuerst einstellt, ist eine haptische Empfindung. Die Schülerin spürt, dass die Blume „*nass vom Tau*“ ist. Offensichtlich stehen die „*nassen Löwenzahnsamen*“ im Kontrast zur trockenen Haut der Schülerin. Darüber hinaus kann ein erheblicher Temperaturunterschied zwischen Körper und Blume angenommen werden, worauf die Verwendung des Wortes „Tau“ verweist, der sich in der Nacht nasskalt auf die Vegetation legt. Schließlich weckt die Nässe in der Schülerin eine gewisse Art von „Mitleid“ für die Pflanze. Nässe in der freien Natur und bei kühleren Temperaturen bedeutet nämlich – zumindest für ein menschliches Wesen – Bedrohung, Unterkühlung oder wenigstens etwas Unangenehmes. Der Schutz vor „*dem nächsten Regen oder vom nächsten Wind*“ ist, so verstanden, eine Art Hilfeleistung. Die Nähe der Pflanze zu einem menschlichen Wesen zeigt sich im weiteren Verlauf des Satzes: Der Löwenzahn benötigt Hilfe, „*weil der da irgendwie so verletzlich oder so gewirkt hat*“. Als Folge baut Maria „*ein Dach/ Hut*“. Sowohl das „Dach“, und mehr noch der „Hut“, stellen unverzichtbare Bestandteile des menschlichen Lebens dar. Mit dem Dach wird das Haus vor Witterungseinflüssen und dem Einblick der Öffentlichkeit geschützt. Erst mit einem Dach wird ein Raum ein intimer Bereich. Auch der Hut hat, neben seiner Bedeutung als modisches Accessoire, in erster Linie Schutzfunktion: Das Haupt wird durch ihn trocken und warm gehalten.

II.3.5.1.3 Der Schutz als Reaktion auf die natürliche Wandlung des Löwenzahns

Insgesamt viermal kommt in den oben aufgeführten Zitaten das Wort „Schutz“ oder eine Ableitung zur Bezeichnung des Werkes vor. Es wird als „*Schutz vor dem nächsten Regen*“, „*Regenschutz für Pustebumen*“ oder „*Schutz für die Pustebume*“ näher definiert. Die so

bezeichnete Vorrichtung soll in erster Linie den Löwenzahn „schützen, praktisch vor dem nächsten Regen oder vom nächsten Wind, dass der so bleibt“. Betrachtet man den letzten Textausschnitt genauer, fällt auf, dass der Schutz vor allen Dingen aus Gründen der Konservierung angebracht wird („dass der so bleibt“). Es hat nämlich bereits eine zufällige Zustandsveränderung der Blume stattgefunden: von der gelben zur grau-weißen Blüte. Dieser natürliche Wandlungszyklus aufgrund von Temperaturunterschieden, Wind und Regen wird von der Schülerin erkannt und akzeptiert. Das Produkt dieses Prozesses wird von ihr als schützenswert erachtet. Paradoxiertweise sollen nämlich nun die Witterungseinflüsse, die verantwortlich für die bis jetzt vollzogene Veränderung sind, den Verwandlungsprozess nicht weiter beeinflussen können; und das möglichst sofort, so dass sich schon beim „nächsten“ Regen oder Windstoß die Pflanze nicht weiter wandelt. Der Schutz – das „Dach“, bzw. der „Hut“ der Blume – ist als Anerkennung dieses zufälligen Prozesses und als Reaktion darauf zu verstehen. Das Eingreifen Marias beschränkt sich auf minimale Anpassungen. So wird nicht die ganze Blüte, wie man vielleicht vermuten könnte, mit der Pappe abgedeckt, sondern es soll noch der Blick frei sein auf das Produkt der vorangegangenen Wandlungen. Die Schülerin will, „dass der noch rausschaut und dass das nicht alles zudeckt“. Darüber hinaus, „dass das nicht einfach nur so draufliegt, sondern dass der noch irgendwo, irgendwie raussieht“. Man kann annehmen, dass hier die Suche nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Anerkennung der natürlichen Verwandlung und der Reaktion im künstlichen Eingriff beschrieben wird. (siehe „Die Bedeutung der Orte / Das Feld“).

II.3.5.1.4 Die Phase des Ausprobierens

Die nachfolgenden Zitate umschreiben den Prozess des Probierens:

„(...) und ich war halt dann dagehockt und hab´ das ausprobiert. Und dann ist aber der – der hat einen Knick gehabt der eine Löwenzahn und dann hat es da einfach nicht gehalten. Der ist immer umgeknickt, (beide lachen) weil es einfach zu schwer für den war. Und dann hab´ ich es auf einen anderen drauf.

B: Und da warst du dann sehr begeistert.

M: Und da hat´s dann gehalten und ich hab´ mich g´freut. (Alle lachen) (Pause) Ja.

I: So war das.

M: Ja, ich wollt´ halt irgendwie, dass der noch rausschaut und dass das nicht alles zudeckt. Und deswegen habe ich da so lang rumprobiert, dass das nicht einfach nur so draufliegt, sondern dass der noch irgendwo, irgendwie raussieht. (lacht)“ (INT 12/B+M, Z. 123-138).

„Der Löwenzahn war nass vom Tau. Und wenn man den dann angefasst hat, war das voll schön weich. Und dann hab´ ich da so ´n Stück zerrissene Pappe rumliegen sehen. Und da

hab´ ich mir gedacht: Hey, dann kann ich ja den Löwenzahn damit irgendwie schützen, praktisch vor dem nächsten Regen oder vom nächsten Wind, dass der so bleibt, weil der da irgendwie so verletzlich oder so gewirkt hat. Ja.“ (INT 12/B+M, Z. 25-31).

Obwohl der eigentliche Eingriff sehr klein ist, lässt sich Maria viel Zeit (siehe Abb.). Erst nach einer längeren Phase des Probierens ist der Schutz so angebracht, wie sie es für passend empfindet (*„Und deswegen habe ich da so lang rumprobiert“*). Während des Probierens hockt sie sich sogar auf den vom Tau feuchten Boden (*„und ich war halt dann dagehockt und hab´ das ausprobiert“*). Das Verb „hocken“, wenn es umgangssprachlich für „sitzen“ verwendet wird, markiert einerseits das Verweilen an einem Ort, denn wer sich setzt, strebt gewöhnlich nicht sofort weiter, sondern bleibt einen Moment. Andererseits impliziert „hocken“ eine gebückte, kauernde Körperhaltung, die den Aktionsort gleichsam umschließt. In diesem, von der hockenden Person umgebenden Bereich, findet das Ausprobieren statt. In einem so umschlossenen, ja gleichsam geschützten Raum kann sich die Schülerin auf ihre kleine Pflanze und ihr minimales Werk konzentrieren.

II.3.5.1.5 Die Fertigstellung des Werkes

Maria will ihr Dach an der Blume anbringen, doch sie hat das Problem, dass der Stiel *„einen Knick“* hat und das Gewicht des Schutzes daher *„einfach nicht gehalten“* wird. *„Der ist immer umgeknickt, (beide lachen) weil es einfach zu schwer für den war“*. Die Rede ist hier von dem Löwenzahn, doch genauso gut könnte *„der“* und *„für den“* sich auch auf einen Menschen beziehen, der mit der Last eines schweren Gewichts zu kämpfen hat. Der Löwenzahn wird gleichsam zum Agierenden. Die beiden Mädchen scheinen sich dessen wohl auch im Interview bewusst zu werden, denn sie fangen beide zu lachen an. Nachdem sich herausstellt, dass der eine Löwenzahn zu schwach für das Gewicht des Daches ist, wird die Vorrichtung auf einem anderen Löwenzahn angebracht (*„Und dann hab´ ich es auf einen anderen drauf“*). Die Leichtigkeit, mit der die Konzentration der Tätigkeiten der Schülerin von einer zur anderen Blume wechselt, zeigt deutlich, dass es hier nicht um die Herausstellung der Einzigartigkeit eines einzelnen Exemplars Löwenzahn geht, sondern dass, wie etwas weiter oben ausgeführt, ein Wandel – der sich so, oder so ähnlich bei der kompletten Spezies vollzogen hat – sichtbar gemacht und konserviert werden soll. Man könnte auch annehmen, dass es sich bei der Anbringung an eine andere Blüte um einen schlechten Kompromiss handeln könnte, den die Schülerin eingehen muss, da das, was sie vorhat, bei der ursprünglich ausgewählten Blume nicht funktioniert. Die folgenden Sätze

widerlegen dies aber, denn Maria ist „*sehr begeistert*“, nachdem die Aktion gelungen ist („*Und da hat's dann gehalten und ich hab' mich g'freut*“).

Der Grund, weshalb die Schülerin so viel Zeit in das Probieren investiert, liegt wohl darin, dass sie eine relativ klare Vorstellung von ihrem Werk hat. Wie weiter oben schon angedeutet, möchte sie das Dach „*nicht einfach nur so*“ drauflegen und „*nicht alles*“ zudecken. Eine einfache und vereinfachende „Alles-oder-Nichts-Lösung“ wird nicht angestrebt. Es geht ihr mehr um eine Vermischung zwischen Abdecken und Freilassen. Interessanterweise verwendet die Schülerin im Interview im Zusammenhang mit den offenen Stellen des Schutzes die Verben „rausschauen“ und „raussehen“ („*rausschaut*“, „*raussieht*“). Hier werden dem Löwenzahn erneut menschliche Verhaltensweisen zugeschrieben, von denen man bei Pflanzen gewöhnlich nicht spricht. Und auch hier scheint die Schülerin von ihrer eigenwilligen Aussage Notiz zu nehmen, denn sie fängt während des Interviews zu lachen an (siehe „Die Falle“).

II.3.5.1.6 Gegensatz und Gemeinsamkeit von Löwenzahn und Pappe

„*Der Löwenzahn war nass vom Tau. Und wenn man den dann angefasst hat, war das voll schön weich. Und dann hab' ich da so'n Stück zerrissene Pappe rumliegen sehen. Und da hab' ich mir gedacht: Hey, dann kann ich ja den Löwenzahn damit irgendwie schützen (...)*“

Schon vor Beginn des Herstellungsprozesses wird ein Gegensatzpaar herausgearbeitet: Das Natürlich-Persönliche im „*Löwenzahn*“ auf der einen Seite und das Künstlich-Sachliche mit der „*Pappe*“ auf der anderen. Dies wird deutlich, wenn man sich die Schilderung der beiden Seiten ansieht: Die Pflanze wird genau kategorisiert („*Löwenzahn*“) und ihre Anmutung einfühlsam beschrieben („*voll schön weich*“). Außerdem wird sie in Prozesse der Natur eingebunden („*Tau*“). Die Pappe hingegen wird eher despektierlich abgehandelt („*so'n Stück*“, „*rumliegen*“) und als unnatürlich und schadhaft bezeichnet („*Stück*“, „*zerrissene*“). Es ist wohl dieser Kontrast, der die Schülerin die beiden gegensätzlichen Gegenstände zusammenbringen lässt. Der Grund könnte aber genauso gut die Gemeinsamkeit sein, die beiden Dingen innewohnt: Sowohl die Pflanze als auch die Pappe werden in gewisser Weise als defizitär vorgestellt: Die Blume, weil sie „*nass*“ und „*verletzlich*“, die Pappe, weil sie „*zerrissen*“ ist (siehe Abb.).

II.3.5.2 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Handlungen beim Regenschutz für die Pusteblume

Resümierend lässt sich für das vorangegangene Kapitel feststellen, dass es sich bei der interpretierten Sequenz um eine kurze, aber aufschlussreiche Einzelaktion einer Schülerin handelt. Hinsichtlich des Experiments ist das Handeln Marias eindeutig geprägt vom

reagierenden Experimentieren, so wie es in dieser Arbeit verstanden wird. Darüber hinaus lassen mehrere Merkmale den Schluss zu, dass Maria eine ästhetische Erfahrung macht.

An mehreren Stellen wird deutlich, dass sich die Schülerin der schon natürlicherweise vollzogenen Veränderung des Löwenzahns von der gelben lebendigen Blüte zur grauen Pflanze bewusst ist und diese anerkennt. Aus diesem Grund versucht sie mit ihren experimentellen Bemühungen auf die vorgefundene Situation behutsam zu reagieren. Es beginnt ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen den Gestaltungsvorstellungen der Schülerin einerseits (Reaktion) und der Erhaltung der schon stattgefundenen Wandlung (Konservation). Die Schülerin möchte die Blüte zwar abdecken, also ihren Eingriff durchaus sichtbar gestalten, andererseits will sie einen Aus- bzw. Einblick auf die vorher veränderte Blüte bewahren (*„dass der noch rausschaut und dass das nicht alles zudeckt“*). Dieses Vorhaben setzt einen intensiven Probier-Prozess in Gang, (*„und hab’ das ausprobiert“, lang rumprobiert“*) der von den oben genannten, relativ klaren Zielvorstellungen getragen wird (*„nicht einfach nur so draufliegt“*).

Das vordringlichste Ziel der probierenden Bemühungen Marias ist die Bewahrung des verblühten Löwenzahns vor einer weiteren Veränderung (*„schützen, praktisch vor dem nächsten Regen oder vom nächsten Wind, dass der so bleibt“*). Es kann vielleicht sogar davon ausgegangen werden, dass das eigentliche Werk nicht das Dach – also das von der Schülerin Angefügte – sondern die Blüte selbst ist. Diese stellt sie durch ihr Werk noch mehr zur Schau.

II.3.5.3 Die ästhetische Erfahrung bei der Herstellung des Regenschutzes für die Pusteblume

Ein wichtiges Anfangsindiz ästhetischer Erfahrung zeigt sich im ersten haptischen Sinneseindruck, als die Schülerin den vom Tau benetzten Löwenzahn anfasst. Die nassen Blütenblätter werden auf der trockenen Haut der Hand als Kontrast erfahren. Darüber hinaus kontrastiert wohl auch die „harte“ Haut mit den weichen Härchen der Blüte (*„Die nassen Löwenzahnsamen fühlten sich so weich, zart und verwundbar an“*). Die Schülerin empfindet mit Hilfe ihres Tastsinns Überraschendes, Unerwartetes.

Diese Wahrnehmung versucht sie in einer minimalen Veränderung, die aber trotzdem als sichtbares, von ihr initiiertes Werk erkennbar ist, zum Ausdruck zu bringen. Ein Indiz für diese bewusste Handlung ist die Tatsache, dass das Werk einen eigenen Titel erhält (*„Regenschutz für Pusteblumen“*).

Während des Herstellungsprozesses konzentriert sich Maria ausschließlich auf ihr Ziel. Sie scheint ihre Umgebung in einem solchem Maße zu vergessen, dass sie sich auf den feuchten,

kalten Boden setzt, um näher bei ihrem Werk und auf diese Weise konzentrierter bei der Sache zu sein („und ich war halt dann dagehockt und hab´ das ausprobiert“).

Als sie mit ihrem Werk zufrieden ist, freut sie sich („Und da warst du dann sehr begeistert. M: Und da hat´s dann gehalten und ich hab´ mich g´freut. (Alle lachen)“) Dass es sich dabei nicht um einen kurzfristigen, oberflächlichen Genuss handelt, sondern um eine tiefer gehende Zufriedenheit, wird deutlich, als die Gruppe am gleichen Tag einige Zeit nach Fertigstellung wiederum die Stelle mit dem Löwenzahn passiert und Maria entdeckt, dass ihr Werk immer noch da ist und seinen Zweck erfüllt. Freudig macht sie die anderen noch einmal auf das von ihr Geschaffene aufmerksam („Schaut, der Schutz für die Pusteblume ist noch dran.“).

Die oben ausgeführten Merkmale, die allesamt Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung sind, sprechen eindeutig dafür, dass die Schülerin eine ästhetische Erfahrung macht.

II.4 Strukturierung der Unterrichtseinheit in der Unterstufe (7. Jahrgangsstufe)

II.4.1 Konkretes Untersuchungsdesign und geplanter Ablauf

II.4.1.1 Der Rahmen

Während in der Unterrichtssequenz der Oberstufe der Handlungsrahmen sehr weit gesteckt und von Seiten der Lehrperson nahezu keine Vorgaben gemacht werden, ist der Unterricht der Unterstufe vorgeplanter und inszenierter. Allerdings soll der Überbau nur verschiedene Eckpunkte markieren, denn die Strukturierung könnte der Ausgangspunkt für selbstgesteuertes Lernen sein. Das Rahmenthema bildet die Geschichte eines neu entdeckten Planeten, der von den Schülern mit einer frei erfundenen Flora und Fauna bevölkert werden soll. Jeder Schüler wird sozusagen Schöpfer einer eigenwilligen außerirdischen Tier- und Pflanzenwelt.

Auch die räumliche Gegebenheit steht kontrastiv zur Sequenz der Oberstufe: Der Unterricht findet im Schulgebäude im bekannten Kunstraum statt. Die ganze Klasse sitzt an ihren gewohnten Sitzplätzen. Zeitlich soll sich der Unterricht über mehrere Wochenstunden erstrecken, wohingegen der Kurs der Oberstufe nur einen Vormittag Zeit hat, aber dafür an einem Stück ohne Unterbrechungen arbeiten kann.

II.4.1.2 Inszenierung

Im Kunstsaal liegen auf einem großen Tisch Tuschen, Papiere und Werkzeuge für die experimentelle Arbeit bereit. Neben kunstunterrichtstypischen Instrumenten wie Scheren, Kleber usw. befinden sich auch ungewöhnlichere Arbeitsmaterialien, wie zum Beispiel Äste und Strohhalme auf den Tischen. An dieser Stelle kann auch von den Schülerinnen und Schülern selbst eine experimentelle Erweiterung der Inszenierung vorgenommen werden, wenn diese nämlich aus den vorliegenden Werkzeugen, neue grafische Instrumente nach ihren eigenen Bedürfnissen zusammenstellen. So soll die Auswahl der Werkzeuge für die Schülerinnen und Schüler Anstoßcharakter für das weitere experimentelle Vorgehen haben.

II.4.1.3 Initiierung

Den Ausgangspunkt für die praktische Arbeit soll eine kurze Geschichte bilden. In dieser erzählt die Lehrperson von einem bis jetzt unbekannten, öden Planeten, der neu bevölkert werden soll. Die Flora und Fauna soll allesamt aus verschiedensten Experimenten eines verrückten Wissenschaftlers hervorgehen. Geplant ist, dass die Schüler – ähnlich wie der Forscher – experimentell zu Werke gehen und dafür die großen Papierbogen, die Tusche und die potentiellen Zeicheninstrumente (Besteck etc.) einsetzen. Später wird – in einer Weiterführung der Geschichte - ein Astronaut von der Erde auf den neuen Planeten geschickt, um diesen zu erforschen und die dort vorherrschende Tier- und Pflanzenwelt zu klassifizieren. Ziel ist es, dass sich die Schüler gegenseitig zu ihren Schöpfungen befragen und die Entstehungsgeschichten ihrer Gebilde reflektieren. Mit Hilfe dieser spielerischen Annäherung entsteht im Idealfall ein erster Eindruck über die experimentellen Prozesse, der im darauf folgenden Leitfadeninterview vertieft wird.

II.4.2 Realisierter Verlauf

II.4.2.1 Der Rahmen

Die zweite experimentelle Unterrichtseinheit wurde in einer siebten Jahrgangsstufe mit 17 Jungen durchgeführt. Die Klasse besteht aus schulorganisatorischen Gründen nur aus Jungen, die zum größten Teil im, an der Schule angeschlossenen Internat leben. Der Kunstunterricht fand, jeweils in Doppelstunden am Nachmittag statt. Danach endete für die meisten Schüler der Schultag und gab ihnen die Möglichkeit, wenn nötig, auch nach dem Stundengong weiter zu arbeiten. Insgesamt erstreckte sich das Unterrichtsprojekt über sechs Schulstunden. In der zweiten Doppelstunde waren zwei Schüler erkrankt.

Der Kunstunterricht nahm während der beschriebenen Sequenz seinen Verlauf nicht im gewohnten Kunstsaal, sondern er wurde in den Werkraum verlegt. Der Werkraum, ein geräumiger, lichter Saal, ist für gröbere handwerkliche und schmutzintensivere Arbeiten ausgelegt. Es befinden sich in ihm acht große Werkische, um die, – im Gegensatz zu den beiden übrigen Kunstsälen – die Sitzgelegenheiten rundherum angeordnet sind. Somit wurde schon allein durch die Organisation der Stühle der gemeinschaftliche Austausch gefördert, denn mehrere Schüler arbeiteten jeweils an einem Tisch an ihren Werken. Sie konnten ohne Mühe am Schaffen der anderen teilhaben, sich dadurch Anregungen holen und Kritik üben. Die inselförmige Anordnung der Tische und Stühle ermöglichte es den Schülern darüber hinaus, ohne Schwierigkeiten aufzustehen und den Platz zu verlassen, beispielsweise um neues Material zu holen. Zusammenfassend kann man zur Raumsituation festhalten, dass sie einerseits zur gemeinschaftlichen Arbeit einlud und auf der anderen Seite jedem Schüler ein großes Maß an Bewegungsfreiheit zuließ.

II.4.2.2 Initiierung

Zum Einstieg in das Thema erzählte ich als Lehrperson die oben erwähnte kurze Geschichte von dem Wissenschaftler der mit Hilfe verschiedener Experimente Wesen erschafft, die einen fremden Planeten bevölkern. Anschließend entwickelte sich ein Unterrichtsgespräch, in dessen Verlauf ich Fragen an die Schüler stellte („Wie könnten aus den vorhandenen Materialien Wesen entstehen?“), die von ihnen beantwortet wurden. Ich erwähnte zusätzlich am Ende der Einleitung, dass die folgende Arbeit nicht benotet wird und dass jeder für sich arbeiten sollte.

II.5 Phänomenologische Textinterpretation der Unterrichtssequenz der 7. Klasse

Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf das Material, das während der drei Doppelstunden mit Hilfe einer Teilnehmenden Beobachtung und im Anschluss daran in leitfadenorientierten Paarinterviews erhoben wurde. Es werden drei Werke näher untersucht, die jeweils von einem Schüler angefertigt wurden. Es sind dies

- Christophs „*Männchen*“ und „*Wesen*“,
- Jans „*Konstruktion*“ und „*Wirrwarr*“ und schließlich
- Pauls „*Sternwerfer*“.

Die drei Arbeitsergebnisse untergliedern die folgenden Kapitel der Analyse. Das Textmaterial der Entstehungsprozesse der Werke und die dazugehörigen Schüleräußerungen bilden die Grundlage der Interpretationen. Das Textmaterial wird daraufhin untersucht,

- ob es einen Plan, bzw. ein Schema gibt, an dem sich die experimentellen Aktivitäten der Schüler ausrichten und wie dieses beschaffen ist. Darüber hinaus stehen
- verschiedene Arten des Umgangs und der „Nutzung“ von Kontingenz im Mittelpunkt der Analyse. Damit verbunden ist die
- Erforschung der Reaktionen auf Unvorhergesehenes und die von den Schülern angewandten Lösungsmethoden. Zuletzt soll
- das unterrichtliche, experimentelle Setting und sein Einfluss auf das Arbeiten beleuchtet werden.

II.5.1 Christophs „*Männchen*“ bzw. „*Wesen*“

Im Interview bezeichnet Christoph seine Arbeitsergebnisse zum einen als „*Männchen*“ mit Armen (INT 7/C+S, Z. 16). An anderer Stelle spricht er von „*diesem Wesen*“ oder „*dem fast menschlichen Wesen*“ (INT 7/C+S, Z. 76-77). Es scheint sich dabei um ein Bild mit dreidimensionalen Elementen zu handeln („*hingemalt*“, „*noch ´mal ´was basteln*“ (INT 7/C+S, Z. 60, 62) (siehe Abb.). Der Begrifflichkeit in Bezug auf das Produkt weist Christoph keine außerordentliche Stellung zu.

II.5.1.1 Der Entstehungsprozess des Werkes

Über den Beginn seiner Arbeit gibt der Schüler Folgendes zu Protokoll:

„Ja – ähm – als erstes hab´ ich mir so ein bisschen Besteck genommen und – ähm – dann hab´ ich mir gedacht – zuerst wollt´ ich diese Arme mit Tusche machen – dann hab´ ich mir gedacht, das ganze Männchen könnte man ja auch komplett aus so Essutensilien gestalten und, ja, dann hab´ ich einfach mal drauflos gebastelt und da sind so im Lauf´ der Zeit so ein paar Sachen entstanden“ (INT 7/C+S, Z. 14-18).

Die der Textpassage zu Grunde liegende Handlungsstruktur wird anschaulich, wenn man die Gliederung, die von der Abfolge der Verben bestimmt wird, betrachtet.

Der erste Griff Christophs geht zum zur Verfügung stehenden Material.

„als erstes hab´ ich mir so ein bisschen Besteck genommen“

Für die Unterrichtseinheit stehen den Schülern verschiedenste Materialien und Werkzeuge zur Verfügung: Unter anderem Tusche, Strohhalme, Holzsspieße, Plastikbecher und das von Christoph erwähnte Besteck aus Plastik. Die Esswerkzeuge sind dem Schüler vom täglichen Gebrauch bei Tisch bestens vertraut. Im Unterricht jedoch kommt Essbesteck so gut wie nie zum Einsatz. Daher ziehen wohl die Messer und Gabeln die Aufmerksamkeit zuerst auf sich. Darüber hinaus fällt auf, dass der Schüler die Esswerkzeuge zwar in die Hand nimmt, aber nichts von einem konkreten Einsatz für sein Bild erzählt. Auch die für Besteck ungewöhnlich vage Mengenangabe „*ein bisschen*“ überrascht und lässt vermuten, dass es sich bei der Beschäftigung mit den Werkzeugen um eine unverbindlich erste, haptische Annäherung an die Arbeitsgeräte und Materialien handelt. Gleichzeitig wird aber auch auf eine, vom Schüler intendierte („*hab´ ich mir*“) bewusste Auswahl eines klar bezeichneten Gegenstandes („*Besteck*“) aus einer vielfältigen Anzahl verwiesen.

Danach – eventuell als Folge des in den Händen liegenden Bestecks – wird bei Christoph ein Denkprozess in Gang gesetzt, der noch auf kein Ziel gerichtet ist. Der Schüler drückt dies aus in dem unvermittelten Einschub:

„*dann hab´ ich mir gedacht*“.

Nach einer ersten sensuellen Kontaktaufnahme mit der unmittelbaren Umwelt, fängt der Schüler zu denken an. Es wird im Satz zwar keine Idee oder irgendeine Art der Planung artikuliert, das Bedürfnis nach einer selbigen kommt aber zum Ausdruck. Es schließt sich ein erster Plan an, der sowohl für sich allein stehend gesehen werden kann als auch als Folge des Denkens:

„*zuerst wollt´ ich diese Arme mit Tusche machen*“

Zum ersten Mal wird hier indirekt ein Gedanke zum Bildmotiv geäußert, denn „*Arme*“ findet man im Regelfall nur bei menschlichen, oder menschenähnlichen Wesen vor. Der Schüler hat anscheinend eine erste Motivwahl abgeschlossen. Und noch mehr: Im gleichen Atemzug verweist er auf die Technik, die er für sein Werk plant, nämlich die Verwendung von Tusche. Auf welche Weise die Flüssigkeit auf den Bildträger gebracht werden soll, wird jedoch nicht erwähnt. Da in unmittelbarem Zusammenhang aber das Besteck genannt wird, geht man davon aus, dass das Besteck als Zeichenmittel vorgesehen ist (siehe Abb.). Dies ist aber lediglich eine assoziative Vermutung, denn das Verb, mit dem der Schüler seine geplante Tätigkeit beschreibt, ist äußerst allgemein gehalten („*machen*“).

Der persönliche Willensausdruck („*wollt' ich*“) unterstreicht die individuelle zukunftsplanende Tendenz der Äußerung. Der chronologische Ablauf – bis jetzt als lineare Folge („*als erstes*“, „*dann*“) geschildert – wird hier durch eine Rückschau unterbrochen, deren Zweck die Offenbarung der Handlungsentscheidung ist („*zuerst*“).

Danach folgt eine erneute Aussage zu einem Denkprozess:

„*dann hab' ich mir gedacht, das ganze Männchen könnte man ja auch komplett aus so Essutensilien gestalten*“

Der erste Satzteil („*dann hab' ich mir gedacht*“) entspricht komplett der weiter oben analysierten Denkäußerung. Diesmal ist es aber kein übergangsloser Einschub, sondern der Plan wird relativ detailliert ausgeführt:

Das Motiv wird nicht nur, wie oben, teilweise („*Arme*“) angedeutet, sondern explizit und vollständig genannt („*das ganze Männchen*“). Dass bei der Wahl des Bildthemas die Entscheidung auf ein menschenähnliches Wesen fällt, verwundert nicht weiter, denn sie nimmt Bezug auf die Einführung der Unterrichtseinheit. Hierbei bekamen die Schüler die Aufgabe, einen Planeten grafisch – beispielsweise als Tuschezeichnung – mit allen möglichen Wesen und Pflanzen zu bevölkern. Der Schüler bleibt also, zumindest in der Planungsphase zu Beginn, nahe an der von der Lehrperson vorgeschlagenen thematischen Richtung (siehe Abb.).

Am Ende der Aussage steht das Material („*Essutensilien*“), das für die Realisierung des Bildmotivs bestimmt wird, und das die Tätigkeit, die eingangs geschildert wird („*Besteck genommen*“), neu aufgreift. So kann man zu dem Schluss kommen, dass die Tätigkeit der Hand gewissermaßen mit dem Kopf weiter, oder zu Ende gedacht wird. In der Quantität oder Entschiedenheit unterscheiden sich jedoch beide Aussagen: Während die Hand nur „*ein bisschen*“ Essbesteck fühlt, wird im Kopf die Sache „*komplett*“ gedacht. In ähnlicher Weise differenziert sich die Verwendung der Tätigkeitswörter: Während im vorigen Satz das unverbindliche „*machen*“ zum Einsatz kommt, steht hier „*gestalten*“, was eine wesentlich durchdachtere, und vor allem künstlerisch-ästhetisch Beschäftigung aufzeigt. Als letztes fällt in diesem Satz die Konstruktion mit dem unpersönlichen, etwas vagen „*könnte man*“ ins Auge, denn in den vorangegangenen Sätzen des Abschnitts wird ausschließlich das Personalpronomen in der ersten Person verwendet („*ich*“, „*mir*“). Eine eindeutige Interpretation fällt an dieser Stelle nicht leicht. Auf den ersten Blick könnte mit „*man*“ „jedermann“ oder ein „beliebiger“ Mensch bzw. mehrere andere Mitschüler gemeint sein, die vielleicht dieselbe Gestaltungsabsicht haben. Oder aber der Schüler – und diese Auslegung

erscheint stichhaltiger – deutet mit dieser Aussage einen Gestaltungsprozess an, der ihm von außen gleichsam ohne sein Zutun einfällt. Der Gebrauch des Potentialis („*könnte*“) verstärkt die eingeschränkte individuelle Steuerbarkeit. Im Gegensatz dazu stünden die vom Schüler selbst initiierten Denkansätze. Gleichmaßen ließe sich argumentieren, dass das Denken, das im Satz geäußert wird mit der Person des Schülers nur bedingt etwas zu tun hat. Erst im „Machen“ tritt er als Person in Erscheinung:

„hab´ich einfach mal drauflos gebastelt“

Bis dahin geht das Denken und Handeln des Schülers in dieser Phase einen relativ klar strukturierten, linearen Weg, den man mit einer allmählichen Ideenkonkretion umschreiben kann. Dieser nimmt nun eine signifikante und abrupte Richtungsänderung ein, denn auf einmal scheinen die vorangegangenen Ideen zweitrangig und die unmittelbare Handlung („*gebastelt*“) im Vordergrund zu stehen. Das Wort „basteln“ wird umgangssprachlich gebraucht, um die Tätigkeit kleiner Handarbeiten zu umschreiben, wobei die manuelle Verrichtung und die Unprofessionalität in den Mittelpunkt gestellt werden. Weiter lassen sich zwei unterschiedliche Bedeutungsrichtungen bei diesem Wort fixieren. Zum einen kann basteln bedeuten, dass – wie bei einem Bastelbogen etwa – gestalterisch bereits alles vorgegeben ist. Der Bastelnde kann lediglich das Vorgedachte handwerklich zu Ende bringen. Andererseits haftet dem Verb etwas Unverbindliches und Vorläufiges, aber auch Unmittelbares an. Beim spontanen Basteln ist oftmals kein Plan von Anfang an vorhanden, sondern das Werk entsteht im ungeplanten Tun, oft in einem Prozess des Probierens, Collagierens, Fixierens und erneuten Lösen von Befestigungen. Diesen Aspekt verstärken die drei dem Verb vorangestellten Wörter „*einfach mal drauflos*“. Mit diesem Ausspruch assoziiert man gewöhnlich ein hohes Maß an Unmittelbarkeit, fehlender Planung und Reflexion. „Einfach“, ein Vervielfältigungszahlwort, gibt an, dass etwas nur in einer Ausführung vorhanden ist. Das Gegenteil wäre „zweifach“ oder „doppelt“. Im übertragenen Sinn bedeutet es „leicht“ als Antonym von „schwierig“. Der nachfolgende Begriff „*mal*“, wie im vorliegenden Zusammenhang gebraucht, ist eine verkürzte, in der gesprochenen Sprache sehr verbreitete Form von „einmal“. Auch hier handelt es sich um ein Zahlwort, das sich auf die Zahl eins bezieht, jedoch die Anzahl der Wiederholung in den Vordergrund stellt. Zusammengenommen verstärken sich beide auf die eins bezogenen Zahlwörter.

Will man den Sinn des Ausdrucks „*einfach mal*“ im Kontext der Schüleräußerung erschließen, bietet sich folgende Deutung an: Es scheint, dass die Einzigartigkeit eine entscheidende Rolle spielt. Damit könnte gemeint sein, dass sich der Schüler nach mehreren

Denk- und Handlungsphasen auf eine einzige Sache, die manuelle Tätigkeit („*gebastelt*“), konzentriert. Die Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Tuns ist entscheidend. Offensichtlich plant Christoph die spontane Handlung nicht und denkt nicht darüber nach. Er geht in seiner Tätigkeit auf. In dieser Phase geht es demnach offensichtlich nicht um ein doppeltes, zweigeteiltes Vorgehen, wie es vielleicht das parallel laufende Denken und Handeln darstellen würden.

Auf der anderen Seite spiegelt sich auch eine gewisse Selbstverständlichkeit und Leichtigkeit in der Aktion wider, wie sie die zweite Bedeutung von „einfach“ impliziert. Furcht vor Scheitern oder Schwierigkeiten scheint in dieser Phase nicht vorhanden zu sein.

Das umgangssprachliche „*drauflos*“ erinnert an das Startsignal bei einem Wettlauf. „Los“, häufig als Präfix verwendet, begreift den Aspekt des Starts oder einer beginnenden Aktion in sich, wie in „losfahren“, wobei der größte Wert auf dem Moment des Anfangs liegt, wohingegen das Ziel nebensächlich erscheint. „Los“ heißt aber auch „vorwärts“, womit die Richtung, zumindest ungefähr bestimmt ist. Die erste Silbe „drauf“ bedeutet, dass etwas darüber, nach oben aufgelegt wird. „Einfach“ und „darauf“ würden sich in diesem Sinne ergänzen. Wenn man annimmt, dass mit dem Wort „einfach“ eine einzige Handlungsprogression gemeint ist, wird mit „drauf“ eine weitere, darüber liegende Aktionslinie angedeutet. Diese verläuft entweder parallel zur ersten, oder schließt direkt an den einfachen Handlungsfortgang an. In jedem Fall deutet der Schüler eine Bruchstelle in seiner Aktion an (siehe auch: „Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse“).

Während der Satz zuvor von Unpersönlichkeit geprägt ist, liegt nun der Fokus wieder auf der individuell ausgeführten Handlung („*hab´ ich*“). Zwar erscheint der Kontext der Aussage zufällig, spontan und ungewollt, doch wird in der Verwendung der Ich-Form deutlich, dass die Aktion durchaus individuell initiiert ist.

Paradoxerweise verwendet Christoph im Folgesatz wieder eine unpersönliche Konstruktion:

„und da sind so im Lauf´ der Zeit so ein paar Sachen entstanden“

Der Schüler setzt mit seinem ungeplanten Basteln gewissermaßen willentlich einen Startpunkt, nachdem sich das Weitere eher unpersönlich von selbst entwickelt. Sein Zutun in dieser Etappe scheint minimal zu sein. Er hat das Startsignal mit „*drauflos*“ gegeben gegeben, der „*Lauf´*“ danach entpersonalisiert sich.

Es fällt neben der Unpersönlichkeit des Satzes auch die Verwendung einer relativ großen Anzahl ungenauer und etwas diffuser Begriffe auf. Sowohl die Zeitangabe *„im Lauf der Zeit“* als auch die Anzahl *„ein paar“* und sogar die Ergebnisse, die mit *„Sachen“* tituiert werden, entbehren einer präzisen Begrifflichkeit, die man angesichts der zeitlichen Nähe, in der das Interview zu der Unterrichtseinheit stand – die Befragungen fanden etwa eineinhalb Wochen nach dem Ende der Unterrichtssequenz statt – und aufgrund der Fotos der Werke, die beim Interview zur Verfügung standen, hätte erwarten können. Man kann daraus schließen, dass der Schüler den Endprodukten eine untergeordnete Rolle beimisst. Am Gebrauch des hochgradig unpersönlichen Wortes *„Sache“*, das ursprünglich der Rechtssprache entstammt, ist dies ebenfalls deutlich abzulesen.

Auf sehr ähnliche Weise schildert Christoph an späterer Stelle den Beginn seiner Arbeit: *„Ähm, am Anfang hab´ ich mir gedacht: Okay, man bräuchte vielleicht nur die Sachen, also, die Strohhalme und so, damit man irgendwas hinmalen kann. Und dann hab´ ich halt bei den anderen gesehen, dass die auch so riesengroße Konstruktionen machen und dann hab´ ich mir gedacht: Könnt´ man auch mal probieren“.* (INT 7/C+S, Z. 40-44).

Wichtige Komponenten der zuvor analysierten Aussage, wie die Verwendung des Potentialis (*„könnte“*, *„bräuchte“*) oder der Wechsel zwischen Ich-Bezug und Unpersönlichkeit finden sich auch in diesem Teil. Das *„ich“* steht zweimal im Kontrast zum *„man“*, wobei sich das Denken scheinbar wiederum klar auf die eigene Person bezieht (*„hab´ ich mir gedacht“*), während die Gestaltung und die Gestaltungsversuche (*„hinmalen“*, *„probieren“*) als unpersönliche Akte charakterisiert werden. Eine ähnliche Struktur liegt bei der folgenden Textstelle vor:

„Das war am Anfang – da hab´ ich einfach – also ich hatte vorher noch ein anderes Bild, da hab´ ich einfach mit Tusche irgendwas hingemalt. Ja. Und dann erst beim zweiten Bild, in der zweiten Stunde ist mir so die Idee gekommen, dass man vielleicht noch ´mal ´was basteln könnte. (INT 7/C+S, Z. 59-62). Noch deutlicher als der vorhergehende, lässt sich dieser Textausschnitt in zwei Teile unterteilen: Erst ist die Rede von einer etwas diffusen Tätigkeit (*„irgendwas hingemalt“*), die *„eingleisig“* vollzogen wird, was sich an der wiederholten Verwendung von *„einfach“* ablesen lässt. Das praktische, eher ungerichtete Tun des *„Hinmalens“* steht hier im Vordergrund. Bei dem eher umgangssprachlichen Ausspruch, *„da (...) irgendwas hingemalt“*, geht es weniger um das *„Malen“*, sondern mehr um die Tatsache, dass das Blatt irgendwie gefüllt wird (siehe *„Jans Werk zwischen „Konstruktion“ und „Wirrwarr“* / Das Wort *„einfach“* in Kombination mit Verben des praktischen Tuns“; *„Unvereinbarkeiten und Zwiespältigkeiten in Kombination mit „einfach“*).

In der Nacherzählung der Handlung erfolgt dann ein Einschnitt, markiert mit dem Wort „Ja“, das den ersten Teil gewissermaßen abschließt. Im folgenden Teil steht das Zahlwort „zwei“ im Vordergrund („*beim zweiten Bild*“, *in der zweiten Stunde*“). Diese „Zwieschichtung“ der Worte lässt sich auch bei Christophs weiterem Vorgehen finden: Es macht den Eindruck, dass neben dem Handeln („*hingemalt*“, „*basteln*“) auf einer weiteren Linie „*die Idee gekommen*“ sei, die die Aktion aufstockt. Gemachtes und Gedachtes gehen gewissermaßen auf zwei Linien nebeneinander her, wohl aber nicht in die gleiche Richtung. Während im ersten Teil der Schüler etwas von sich abgibt („*hingemalt*“), was mit dem wegstrebenden Präfix „hin“ angezeigt wird, kommt im zweiten Teil die Idee auf ihn zu („*gekommen*“). Es scheint, dass das Richtungsschema mit der Planung und Ideenkonkretion zusammenhängt. So kann man annehmen, dass die vom Schüler ausgehende Aktion, das Kommen der Ideen beeinflusst, die Handlung geht hin, Planendes kommt zurück (siehe „Spielplatz, Wald, Weg und Lichtung als Auslöser für verschiedene kontingente Steuerungsprozesse von Offenheit und Planung / Der Moment des Abtretens vom Weg“).

II.5.1.2 Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse

Eine Textpassage, in der ein direkter Bezug zum Zufall hergestellt werden kann, ist bei Christoph die folgende: „*Ja, weil ich gedacht hab´, das könnte man einfach nur draufkleben. Und dann hab´ ich das so ein bisschen zerrissen und dann sind die ganzen Dinger auseinander gefallen und dann musste ich mir irgendwie überlegen, wie ich den festkrieg. (...) Dann hab´ ich einmal quer drübergeklebt.*“ (INT 7/C+S, Z. 91-96). Christoph schildert ein zufälliges Ereignis während des Arbeitsprozesses und seine Reaktion darauf. Es tritt zuerst der Sinngehalt hervor, der mit einem Changieren zwischen persönlichen und unpersönlichen Verbkonstruktionen, die in der Verwendung der ersten und dritten Person artikuliert werden, einhergeht. So projiziert Christoph erst die Handlung planend im Geiste vor („*ich gedacht hab´*“) und initiiert daraufhin eine konkrete Aktion („*hab´ ich (...) zerrissen*“). Daraufhin „agieren“ die Dinge unvorhergesehen und selbstständig („*sind die ganzen Dinger auseinander gefallen*“), was bei dem Schüler einen Denkvorgang zur Lösung des von nicht angestoßenen Ereignisses einleitet („*musste ich mir irgendwie überlegen*“). Der Abschnitt schließt mit einer konkreten Handlung des Schülers („*hab´ ich (...) drübergeklebt*“). Wenn man den Textauszug tiefer gehender analysiert, treten am deutlichsten die verschiedenen Positions- und Zahlangaben hervor („*einfach nur draufkleben*“, „*zerrissen*“, „*auseinander gefallen*“, „*überlegen*“, „*einmal quer drübergeklebt*“). Die Bedeutung dieser auffallenden Häufung könnte die sein, dass zu Beginn das Geschehen „*einfach*“, einschichtig, ist und es sich erst dann im aktiven „Zerreißen“ in (mindestens) zwei

Teile teilt. Danach fällt es scheinbar noch weiter „auseinander“, bis es schließlich in der vom Schüler vorgenommenen Aktion wieder eins wird („*einmal (...) drübergeklebt*“). Nimmt man die Positionsbestimmungen des Textes, „darauf“, „über“ und „darüber“ hinzu und kombiniert sie mit den Zahlangaben, erreicht man eine weitere Bedeutungsschicht, nämlich die der Funktion des Markierens einer übergeordneten, zweiten Handlung. So wird zum Beispiel der Beginn des zufälligen Ereignisses, nach dem „einfachen“ Fortschreiten der Dinge, von der Person des Schülers durch das relativ vage, ungerichtete Agieren („*so ein bisschen*“) provoziert, indem „*das*“, und gleichzeitig der Handlungsstrang „*zerrissen*“, also zweigeteilt wird. Nach dem eigentlichen Zufallsereignis, das im wörtlichen Sinn durch ein Kompositum des Verbs „fallen“ kenntlich gemacht wird („*auseinander gefallen*“) und den Gedanken des Schülers, welche Handlung darüber gelegt („*überlegen*“) werden kann, konzentriert sich das Geschehen wieder auf eine Linie („*einmal*“). Vom Schüler wird jedoch nicht das zuerst Initiierte und Gedachte wieder aufgenommen, sondern ein „darüber“ gelegener, veränderter Handlungsstrang. Das zufällige Ereignis markiert auf diese Weise einen deutlichen Bruch im praktischen Tun und in der gedanklichen Aktivität des Schülers.

II.5.1.3 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Handlungen bei Christoph

In Christophs Äußerungen sind, in Bezug auf das Experiment zwei Grundaussagen enthalten:
Zum einen herrscht

- ein Wechselspiel zwischen persönlichem Involviertsein und neutralen Handlungsvorgängen vor. Auf der anderen Seite lässt sich
- eine Interaktion zwischen praktischen Aktionen in die eine und gedachten Planungstendenzen in die andere Richtung feststellen.

Das Interagieren zwischen Persönlichkeit und Unpersönlichkeit

Bei der Interpretation der Textstellen fällt auf, dass sich in kurzen Abständen Satzkonstruktionen abwechseln, die einerseits persönliche Planungen und Handlungen in den Vordergrund stellen, und auf der anderen Seite anonyme Vorgänge beschreiben. Eine persönliche Planung scheint einen unpersönlichen Realisierungsprozess in Gang zu setzen. Nur selten wird die konkrete Umsetzung nicht anonym dargestellt. Das könnte bedeuten, dass die Planungen und Ideen individuell in Gedanken projiziert werden, die praktische Ausführung, im Rahmen der experimentellen Umsetzung, jedoch hochgradig von unpersönlich empfundenen Prozessen bestimmt wird.

Wechselspiel zwischen Handlung und Planung

Nach der ersten experimentellen Annäherung, die vor allem haptisch über die zur Verfügung stehenden Materialien und Werkzeuge erfolgt, beginnt in einer zweiten Phase ein allgemeiner, grobe Handlungsschemata fixierender Denkprozess. Die folgenden, konkreten experimentellen Aktionen spielen sich erst auf einer einfachen Ebene ab, bald jedoch beginnt darauf eine zweite Handlungslinie. Die eine praktische, und die andere mehr planend-gedachte Vorgänge repräsentierende Linie, zeigt aber jeweils in eine unterschiedliche, sogar gegensätzliche Richtung. Handlungen gehen hin, Ideen kommen zurück. Die konkrete Aktion geht demnach jeweils in die eine Richtung, die Einfälle folgen einem anderen Ziel. Dieses Wechselspiel kann als Interaktion von agierendem und reagierendem Experimentieren kategorisiert werden (siehe „Das Experiment in der bildenden Kunst“).

II.5.1.4 Ästhetische Erfahrungsprozesse bei Christoph

In Christophs Äußerungen lässt sich eine enge Verknüpfung zwischen Elementen ästhetischer Erfahrung und experimentellen Zugängen ausmachen. Stellvertretend hierfür wird der nachfolgende Interviewausschnitt aufgeführt:

„I: Ja. Gab es auch Momente, wo ihr überrascht ward. Also wo zum Beispiel etwas nicht geklappt hat? Was habt ihr dann gemacht?

(...)

C: Ja und bei mir war das – sagen wir mal – der Bauch.

I: Der Bauch?

C: Ja, weil ich gedacht hab’, das könnte man einfach nur draufkleben. Und dann hab’ ich das so ein bisschen zerrissen und dann sind die ganzen Dinger auseinander gefallen und dann musste ich mir irgendwie überlegen, wie ich den festkriege.

I: Und dann?

C: Dann hab’ ich einmal quer drübergeklebt.“ (INT 7/C+S, Z. 83-96).

Christoph weiß auf die Frage der Interviewerin nach überraschenden Momenten sofort eine Antwort, die für den Uneingeweihten erst etwas seltsam klingt („*der Bauch*“). Es scheint, als wähle er dieses Erlebnis in Gedanken aus mehreren aus, was er durch den Einschub („*sagen wir mal*“) zur Sprache bringt. Andererseits könnte mit dem Zwischenwurf auch die Suche nach der passenden Begrifflichkeit zum Ausdruck kommen. Anschließend erklärt er sein Überraschungserlebnis, indem er mehrere Stadien markiert: Zu Beginn steht seine Intention („*einfach nur draufkleben*“) und erste Handlungen zur Erfüllung seines Vorhabens, danach

das unerwartete Ereignis („*die ganzen Dinger auseinander gefallen*“) auf das erst eine gedankliche („*musste ich mir irgendwie überlegen, wie ich den festkrieg*“), und schließlich eine praktisch ausgeführte Lösung folgt („*Dann hab´ ich einmal quer drübergeklebt*“). Der Schüler erlebt hier, durch den widerständigen Umstand des Auseinanderfallens der Gegenstände, einen Moment, in dem er seine erste Intention bewusst korrigieren muss und zu einer, in dieser Art nicht geplanten Handlung angeleitet wird. Untersucht man die Stelle etwas vertiefter, fällt auf, dass der Schüler, als er den Satz fortführt, der durch die Frage der Interviewerin unterbrochen wird, ein grammatikalisch falsches Pronomen gebraucht („*das*“). Mit der Verwendung des Neutrums anstatt des maskulinen Fürworts verallgemeinert er seine Aussage. Erst am Ende der Textstelle bezieht er sich bei der Überlegung, wie er „*den*“ befestigt, scheinbar wieder auf den Bauch.

Neben überraschenden Momenten, stößt man an mehreren Stellen im Interview auf Hinweise für das Erleben von Genuss, einem weiteren Strukturmerkmal von ästhetischer Erfahrung. Stellvertretend dafür kann das nächste Textexzerpt angeführt werden:

I: (...) Hat euch das Spaß gemacht?

C: Auf jeden Fall.

(...)

C: Also, das war mal ´was Abwechslungsreiches, weil letztes Jahr in Kunst haben wir eigentlich nur eine einzige Sache mit Ton oder so gemacht. Hier konnte man mal so richtig entstressen, sagen wir es mal so.

(...)

I: Und das braucht ihr schon immer wieder?

C: Ja, so ein bisschen Freiraum.

I: Gut, das wären meine Fragen. Habt ihr noch etwas zu erzählen? So, was zum Beispiel wichtig für euch war.

C: Ja, dass wir so arbeiten durften, wie´s uns gefallen hat, also, dass wir keine Anweisungen vom Lehrer bekommen haben, wie das sein musste, oder sollte. Also ich fand das schon ziemlich wichtig; dass man machen kann, was man will“ (INT 7/C+S, Z. 83-96).

Auch an dieser Stelle antwortet Christoph sehr direkt, indem er anzeigt, dass ihm die Beschäftigung mit seinem Werk auf „*jeden Fall*“ Spaß gemacht hat. Im Folgenden präzisiert er seine Antwort kontrastiv. Zum einen genießt er während des Arbeitsprozesses, dass es „*mal ´was Abwechslungsreiches*“ ist, im Gegensatz zum Vorjahr, in dem „*in Kunst*“, nach seinen Angaben, „*nur eine einzige Sache*“ fertig gestellt wurde. Abwechslung, Neues und Unerwartetes während der Phasen ästhetischen Arbeitens sind für den Schüler direkt mit dem

Erleben von Genuss verknüpft. Dieses Vergnügen bereitende Vorgehen, stellt einen Kontrapunkt her zu fremdbestimmten Anforderungen, mit dem anscheinend normalerweise Schule und auch der Kunstunterricht besetzt sind. „*Hier konnte man mal so richtig entstressen*“, konstatiert Christoph in diesem Zusammenhang. Allerdings überrascht die Äußerung auch, denn es sind eher die unerwarteten und unvorhergesehenen Situationen, die Menschen in der Regel in Stress versetzen. Die Fixierung auf „*nur eine einzige Sache*“ wird im Allgemeinen eher als entspannend empfunden. Wenn man sich aber – wie der Schüler hier in diesem Zusammenhang – eingeengt in seiner freien Entfaltung wahrnimmt, kann dies als Belastung empfunden werden. Ein gewisser „*Freiraum*“, bei dem man das „*machen kann, was man will*“ ohne „*Anweisungen vom Lehrer*“ zu erhalten, ist demnach für Christoph der Schlüssel zum genussvollen Erleben seiner eigenen Arbeit. Dies ist wohl auch der Grund, weshalb er diesen Aspekt ganz am Ende des Interviews, als er die Möglichkeit hat, sich ganz frei zu äußern, noch einmal so hervorhebt.

In Bezug auf ein weiteres Merkmal der ästhetischen Erfahrung, nämlich den Ausdruck in Form eines ästhetischen Produkts innerhalb eines kulturellen Kontextes, kann man festhalten, dass der Schüler in der ihm zur Verfügung stehenden Zeit, ein „*Männchen*“ und noch „*so ein paar Sachen*“ herstellt (INT 7/C+S, Z. 16, 18). Darüber hinaus schafft er eine Tuschezeichnung. Von diesen Produkten hebt sich besonders das „*Männchen*“ hervor und verdient weitere Beachtung. Die Nachbildung der menschlichen Figur stellt ein äußerst archaisches Motiv im kunsthistorischen Kontext dar. Schon mit Beginn der ersten künstlerischen Ausdrucksformen beschäftigte sich der Mensch gestalterisch mit seinem eigenen Selbst, bzw. mit seinem menschlichen Umfeld. Bei Christoph entwickelt sich die Darstellung des Menschen im Laufe des Gestaltungsprozesses zum symbolhaften „*Männchen*“. Man kann in Folge dessen davon ausgehen, dass eine gewisse Abstrahierung stattfindet (siehe auch „*Der Entstehungsprozess des Werkes*“).

II.5.1.5 Einflüsse des unterrichtlichen Settings

Zwei Größen bestimmen das experimentelle Vorgehen Christophs vorwiegend: Dies sind

- Einflüsse, die der sozialen Situation in der Klasse geschuldet sind. Daneben
- Einwirkungsfaktoren, die auf den Lehrer, die materielle Unterrichtsausstattung und das institutionelle Umfeld der Schule zurückzuführen sind.

Soziale Einflussfaktoren und gruppendynamische Prozesse

Da Schulunterricht für den einzelnen Schüler in der Regel immer zusammen mit Gleichaltrigen stattfindet, ist anzunehmen, dass diese spezielle Konstellation auch das experimentelle Arbeiten beeinflusst. Zwei Interviewstellen sind für die Interpretation unter dem oben genannten Fokus bedeutungsvoll:

„Und dann hab´ ich halt bei anderen gesehen, dass die auch so riesengroße Konstruktionen machen und dann hab´ ich mir gedacht: Könnt´ man auch mal probieren“ (INT 7/C+S, Z. 41-44).

„Ja, also – ähm – das mit diesem Wesen, also mit dem fast menschlichen Wesen, das hatte schon jemand anderes, die Idee. Und da hab´ ich mir gedacht, das könnte man vielleicht noch ein bisschen ausbauen“ (INT 7/C+S, Z. 76-78).

Wenn man beide Textauszüge aufmerksam liest, ist die ähnliche Erzählstruktur der Sätze auffallend. Erst entdeckt der Schüler jeweils eine interessante Idee bei seinen Mitschülern (*„bei anderen gesehen“*, *„das hatte schon jemand anderes“*), woraufhin ein Denkprozess angestoßen wird, der zweimal mit fast identischen Worten formuliert wird (*„und dann hab´ ich mir gedacht“*, *Und da hab´ ich mir gedacht“*). Am Ende der Phrase stehen beide Male vorsichtig ausgedrückte Handlungsplanungen (*„auch mal probieren“*, *„noch ein bisschen ausbauen“*). Im inhaltlichen Sinn überrascht es, mit welcher Freimütigkeit der Schüler seine „Anlehnung“ an Ideen der anderen preisgibt. Dies kommt wohl daher, dass es eine unumstößliche Tatsache ist, dass in einer offenen Unterrichtssituation, wie sie der Kunstunterricht bei dieser Unterrichtseinheit bietet, ein aktiver und passiver Ideenaustausch praktiziert wird. So sieht der Schüler *„halt bei anderen“*, was sie gerade machen (*„riesengroße Konstruktionen“*). Er scheint davon beeindruckt, was am gesteigerten Adjektiv abzulesen ist. Die Verwendung des Wortes *„auch“* impliziert, dass der Schüler schon an der Umsetzung eines ähnlichen Einfalls arbeitet. Am interessantesten jedoch erscheint im Zusammenhang des Forschungsfokus´ dieser Arbeit, dass das „Abschauen“ von den anderen einen planenden Denkprozess in Gang bringt (*„hab´ ich mir gedacht“*). Die Planungen, die im Potentialis formuliert werden, bleiben aber in einem sehr vagen Stadium (*„Könnt´“*, *„mal“*). Auch fällt auf, dass Christoph hier nicht in der ersten Person spricht, sondern, gleichsam stellvertretend, ein unpersönliches *„man“* einsetzt. Dies verstärkt zum einen den unverbindlichen Charakter der Äußerung. Andererseits wird – ähnlich wie im weiter oben Explanierten – wiederum der Inhalt eines Denkvorgangs auf unpersönliche Weise zum Ausdruck gebracht. Oder es könnte damit ein Hinweis auf experimentelle Prozesse gegeben sein, die von Akteur wenig beeinflusst werden können, wofür das Hauptverb des Satzes (*„probieren“*) ein Beleg ist.

Die beiden letzten Sätze der Zitate sind analog aufgebaut und teilweise sogar mit den exakt gleichen Worten formuliert, weshalb gerade die Unterschiede für die Interpretation aufschlussreich sein können. So wird beispielsweise anstatt des Verbs „*probieren*“ das Wort „*ausbauen*“ benutzt. Die Unterschiede liegen klar im Inhaltlichen: Während „*probieren*“, wie oben erläutert, den unsicheren, experimentellen Grundzug der Arbeit hervorhebt, kommt mit „*ausbauen*“ ein deutlich erhöhtes Maß an Konkretion zur Sprache. So wird die Art der Tätigkeit genannt, nämlich das Bauen. Gleichmaßen wird durch das Präfix „*aus*“ angedeutet, dass es sich nicht um eine Neukonstruktion, sondern eher um eine – eventuell perfektionierende – Fortführung handelt. Unklar bleibt im ganzen Zusammenhang der exakte Bezug, aber es ist anzunehmen, dass er vorhat, die Idee eines Mitschülers zu übernehmen und selbst zu erweitern. Im ersten Zitat taucht, außer dem Wort „*auch*“ kein einziger Verweis auf den Vorsatz auf. Das in der zweiten Textstelle gebrauchte „*das*“ bleibt einigermaßen unklar, obwohl man annehmen kann, dass es um „*das mit diesem Wesen*“ geht. Das hieße, dass Christoph „*die Idee*“ eines anderen Schülers der Klasse aufnimmt und eigenständig weiterführt. Auf welche Weise die Informationen über die Idee zu dem Schüler gelangen, wird – im Gegensatz zum ersten Zitat, bei dem er die andere Arbeit sieht – nicht erwähnt. Was den Sinngehalt des zweiten Zitats angeht, bleibt festzuhalten, dass der Sachverhalt wohl etwa folgender ist: Wie es scheint, hatte der Schüler den Einfall, ein Wesen zu kreieren, das eine gewisse Ähnlichkeit mit einem Menschen hat. In einem Moment stellt Christoph fest, dass „*schon jemand anderes*“ eine ähnliche oder die gleiche, relativ nahe an der unterrichtlichen Themenstellung angesiedelte, Idee hat. Statt diese wegen mangelnder Originalität zu verwerfen, überlegt er, sie sich anzueignen und durch eine Weiterführung zu einem eigenständigen Werk zu gelangen.

Schulisch-institutionelle Einflussfaktoren

Während sich die beiden oben analysierten Textausschnitte auf soziale Einflüsse der Unterrichtssituation beziehen, geht es in den nachfolgenden eher um institutionelle kunstunterrichtliche Faktoren. Die im Text relevanten Stellen sind im Anschluss aufgeführt:

„Also, das war mal ´was Abwechslungsreiches, weil letztes Jahr in Kunst haben wir eigentlich nur eine einzige Sache mit Ton oder so gemacht. Hier konnte man mal so richtig entstressen, sagen wir es mal so“ (INT 7/C+S, Z. 117-119).

„Ja, dass wir so arbeiten durften, wie´s uns gefallen hat, also, dass wir keine Anweisungen vom Lehrer bekommen haben, wie das sein musste, oder sollte. Also ich fand das schon ziemlich wichtig; dass man machen kann, was man will“ (INT 7/C+S, Z. 128-130).

Beide Äußerungen können als Reflexionen charakterisiert werden. Wohl aus diesem Grund finden sie sich im Interview fast am Ende. Beide Zitate bauen inhaltlich kontrastive Konstellationen auf: Das Arbeiten innerhalb der Unterrichtseinheit wird als abwechslungsreich empfunden („*mal ´was Abwechslungsreiches*“) im Gegensatz zum Kunstunterricht, bei dem, zum Beispiel im letzten Schuljahr, nach den Worten Christophs „*nur eine einzige Sache*“ fertig gestellt wurde. Das experimentelle Arbeiten eröffnet demnach die Möglichkeit viele verschiedene Techniken und Materialien auszuprobieren und damit eine Loslösung von der Fixierung auf „*eine einzige Sache*“, wie zum Beispiel das Arbeiten „*mit Ton*“. Die Folge ist, dass der Schüler im Unterricht „*richtig entstressen*“ kann. Untersucht man den Ausdruck genauer fällt zuerst die deutliche Bejahung des Sachverhalts („*richtig*“) ins Auge. Danach die ungewöhnliche Wortschöpfung „*entstressen*“, mit der der Schüler eine Trennung vom Stress in Worte fasst. Ungewöhnlich erscheint, dabei, dass das Wort „Stress“ normalerweise im Zusammenhang von „Zeitdruck“ und „Überlastung“ benutzt wird. Hier ist aber offensichtlich etwas anderes gemeint, denn wenn im „gestressten“ Unterricht nur, wie Christoph sagt, eine einzige Arbeit fertig gestellt wurde, kann man davon ausgehen, dass „*letztes Jahr*“ kein ungewöhnlich hoher Zeitdruck ausgeübt wurde. Christoph meint deshalb mit „Stress“ eher eine monotone – und wenn das zweite Zitat hinzugenommen wird – von ihm (zu) wenig steuerbare Situation.

Der zweite Textauszug stellt die verschiedenen Einflüsse auf die Schüler gegenüber: In der Regel werden im Unterricht „*Anweisungen vom Lehrer*“ gegeben. Im Kontrast dazu steht das Arbeiten, bei dem „*man machen kann, was man will*“. Ein interessanter Aspekt ist hier, dass die unpersönliche Art der Formulierung mit „*man*“ gewählt wird, während die allgemeinen Beschreibungen zum Kunstunterricht in der „Wir-Form“ übermittelt werden, denn der Schüler drückt gleichsam stellvertretend für die übrigen Klassenmitglieder seine Meinung aus. Darüber hinaus erachtet der Schüler den letzten reflektierenden Satz für besonders bedeutend, denn er steht, obwohl er von etwas Vergangenem berichtet, im Präsens. Dies lässt auf eine umfassende Identifikation mit dem Gesagten schließen. Außerdem zeigt die Verwendung der Gegenwart, dass das Berichtete in ihm immer noch sehr präsent ist.

II.5.2 Jans Werk zwischen „Konstruktion“ und „Wirrwar“

Jan gibt seiner Arbeit dreimal die Bezeichnung „*Konstruktion*“, insgesamt viermal wird sie „*Wirrwar*“ genannt. (INT 7/J+S, Z. 3, 19, 129; 19, 30, 41, 73). Diese auffällige Wiederholung der beiden Ausdrücke lässt den Schluss zu, dass der Schüler seine Wortwahl bewusst vorgenommen hat. Wenn man sich in die Art und Bedeutung der beiden Begriffe

etwas weiter vertieft, erscheint ein aufschlussreiches Spannungs- und Kontrastverhältnis. Der Terminus Konstruktion – abgeleitet vom lateinischen Verb „construere“, mit der Bedeutung „zusammenschichten“ – beschreibt im Allgemeinen ein übersichtliches, normalerweise dreidimensionales Gebilde. Damit einher geht eine mathematische Exaktheit, geordnet nach einem bestimmten System. Darüber hinaus stehen dafür die Vorplanung und die klar zielführende geistige Beschäftigung, die eine „Konstruktion“ einfordert. Einen eklatanten Gegenpol dazu stellt das „Wirrwarr“ in seiner Bedeutung „Durcheinander, heillose Unordnung“, und als Ableitung „verwirren“ im Sinne von „verwickeln, durcheinander bringen“ dar (Duden 2001, S. 898). Das Wort „Konstruktion“, das in bestimmten Fällen als Synonym für „Planung“ verwendet werden kann, begreift eindeutig die theoretische Auseinandersetzung noch vor der Konkretisierung in sich. Das gegenteilige Verhaltensmuster ließe sich in den Worten Jans präzise umschreiben: *„nicht so geordnet, alles Wirrwarr“* (INT 7/J+S, Z. 24-30). Denken und Handeln sind keiner Reihenfolge untergeordnet, sondern treten ungeordnet oder simultan auf. Jan beschreibt das Wirrwarr, als einen chaotischen, und die Konstruktion als einen geordneten Zustand, wobei beide Pole in einer Art Aufeinanderfolge in Beziehung stehen können: Das Chaos ist oft nur so lange unübersichtlich und wirr, bis eine neue, höhere Ordnung konstruiert werden kann. Auch Jan scheint auf ein solches Beziehungsgeflecht anzudeuten, wenn er beide Begriffe im gleichen Zusammenhang nennt (*„rumgepustet, bis es so ein Wirrwarr war (...) da ist ja meine Konstruktion“*) (INT 7/J+S, Z. 18-19). Wenn man sich die Umgebung genauer ansieht, in der Jan die beiden Ausdrücke verwendet, kann man zu dem Schluss gelangen, dass er mit dem „Wirrwarr“ die flächige Tuschezeichnung meint (*„mit meinem Strohhalm (...) rumgepustet, bis es so ein Wirrwarr war“, „dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden“*, INT 7/J+S, Z. 18-19, 73), während die „Konstruktion“ das raumgreifende Endprodukt ist, was auch die ursprüngliche Wortbedeutung, „Aufbau“, impliziert.

Verschiedene Adjektive charakterisieren Jans Werk genauer. Es sind dies: *„kreativ“*, *„unordentlich“*, *„faszinierend“*, *„schön oder schick“* und *„ein bisschen monströs“*. Am meisten überrascht allerdings die allererste Artikulierung: *„die waghalsigste“*, ein zum Superlativ gesteigertes Adjektiv, das Parallelen zur Grundbedeutung von „Experiment“ als *„[gewagtes] Unternehmen“* aufweist (Duden 2001, S. 198) (INT 7/J+S, Z. 23, 24, 29, 84, 105, 5). Es ist daher davon auszugehen, dass in Jans Arbeit experimentelle Elemente vorhanden sind.

II.5.2.1 Der Entstehungsprozess von Jans Werk

Gleich zu Beginn umschreibt der Schüler anschaulich, wie es zu seiner Arbeit kommt:

„Also, ich hab´ ganz einfach angefangen. Erst einmal haben – halt – die Tusche in die Becher und dann halt ein Stück aufgesaugt und dann hab´ ich, hab´ ich einfach einen großen Tropfen auf´s Blatt gemacht und dann hab´ ich einfach mit meinem Strohalm – wie man hier auch sieht – rumgepustet, bis es so ein Wirrwarr war. Da hinten, da ist ja meine Konstruktion“ (INT 7/J+S, Z. 15-19). Es scheint nicht, dass hinter dem Beginn von Jans Werk eine ausgedehnte Planung steckt.

„Also, ich hab´ ganz einfach angefangen“

Er fängt *„einfach“* an, was den Fächer der Bedeutungen grundsätzlich in zwei Richtungen aufschlägt, die im einen Fall auf den Prozess, im anderen auf das Produkt bezogen sind. Der *„einfache“* Beginn des Tuns ist nicht vielschichtig, sondern gut zu durchschauen und geht leicht von der Hand, weil von eher ungeplanter Natur. Kein Plan muss einem geistigen Vorbild entsprechend in die Praxis umgesetzt werden. Auch das Produkt scheint einen *„einfachen“*, kleinen Anfang genommen zu haben. So arbeitet Jan zu Beginn noch in der Fläche, was wohl müheloser zu bewerkstelligen ist, als der spätere dreidimensionale Bau. Er geht gewissermaßen vom weniger Anstrengenden zum Schwierigen, denn er muss sich anfangs beispielsweise keine Gedanken über die Stabilität der Konstruktion machen, die ihn erst viel später zu interessieren scheint. Dann jedoch erlangt dieser Aspekt an Wichtigkeit, wie er zweimal an verschiedenen Stellen betont, denn sein Werk soll *„auch einigermaßen stabil“* aussehen (INT 7/J+S, Z. 89-90, 104-105). Im Verlauf der Interpretation werden noch weitere Deutungsmöglichkeiten zum Gebrauch des Wortes *„einfach“* aufgezeigt.

Das dem *„einfach“* vorangestellte Wort *„ganz“* verstärkt die beiden eben analysierten Deutungen: Einmal dient es der Intensivierung und Steigerung des Adverbs, andererseits hat *„ganz“* die Grundbedeutung *„vollständig; vollkommen“*, bei der, ähnlich wie beim Wortsinn von *„einfach“*, das Ungeteilte in den Fokus rückt (Duden 2001, S. 248). Jans Aufmerksamkeit ist wohl in der Anfangsphase einer einzigen Sache gewidmet. Denken und Tun bündeln sich in einer ungeteilten Verbindung. Das Zitat fährt folgendermaßen fort:

„Erst einmal haben – halt – die Tusche in die Becher und dann halt ein Stück aufgesaugt und dann hab´ ich, hab´ ich einfach einen großen Tropfen auf´s Blatt gemacht“

Auch hier beginnt der Satz mit einer, durch die Wiederholung *„erst einmal“* verstärkten Betonung der Einzigartigkeit. Dann stolpert der Lesefluss sofort über das von Jan im Plural gebrauchte Verb, obwohl er offensichtlich nur von sich selber spricht. Später wird von ihm –

vielleicht weil der Schüler seinen grammatikalischen Fehler ausgleichen will – zweimal direkt hintereinander die erste Person benutzt („*hab´ ich, hab´ ich*“). Er scheint eine sich womöglich anbahnende Aufspaltung – dabei könnte es sich um die Teilung in Machen und Denken handeln – wieder in eine Linie in seiner Person zusammenzuführen zu wollen. Dafür spricht auch das nachfolgend, im Sinne von einschichtig, benutzte „*einfach*“. Gleichermäßen könnte der starke Ich-Bezug aber Ausdruck seines willentlichen Tuns sein. Vom Sinn her beschreibt Jan danach sehr genau sein Vorgehen, was auf ein gewisses Maß an Intentionalität und Reflexion schließen lässt: Er benennt erst die Materialien präzise („*Tusche*“, „*Becher*“, „*Blatt*“) und fährt weiter mit einer anschaulichen Schilderung der Anwendung der Werkzeuge und Utensilien („*Tusche in die Becher*“, „*ein Stück aufgesaugt*“, „*Tropfen auf´s Blatt gemacht*“). Der oben zitierte Textausschnitt endet mit:

„und dann hab´ ich einfach mit meinem Strohhalm – wie man hier auch sieht – rumgepustet, bis es so ein Wirrwarr war. Da hinten, da ist ja meine Konstruktion“ (siehe Abb.)

Wieder findet man am Anfang des Satzteils das Wort „*einfach*“ und später eine Weiterführung der Vorgangsbeschreibung. Interessant in diesem Teil ist die Tatsache, dass das „*Wirrwarr*“ nicht zufällig und unwillkürlich entsteht, sondern dass ein Vorsatz aus der Beschreibung der Handlung herauszulesen ist („*hab´ ich*“).

Der wiederholte Gebrauch des Wortes „*einfach*“

Wenn man den kurzen Textteil in seiner Gesamtheit betrachtet, sticht die dreimalige Verwendung des Wortes „*einfach*“ ins Auge („*einfach angefangen*“, „*einfach (...) gemacht*“, „*einfach (...) rumgepustet*“). Diese Verwendung im Kontext eines „*Wirrwarrs*“ verwundert im ersten Moment, denn die Anfertigung eines Wirrwarrs stellt man sich nicht einfach vor, da man sich die verschiedenen Produktionsprozesse zu ungeordnet ausmalt und sie zu verschachtelt erscheinen. Um diesem Widerspruch auf den Grund zu gehen, bedarf es einer näheren Analyse, besonders der Verben, die mit dem Wort „*einfach*“ kombiniert werden.

Das Wort „einfach“ in Kombination mit Verben des praktischen Tuns

Am Beginn seiner Tätigkeit schildert Jan keine Denk- oder Überlegungsphase, sondern er hat „*einfach angefangen*“ beziehungsweise „*einfach einen großen Tropfen auf´s Blatt gemacht*“ und „*einfach mit meinem Strohhalm (...) rumgepustet*“.

Auch Jans weitere Vorgehensweise ist rein in einer konkreten Handlungslinie verankert, wie mehrere Blöcke extrem handlungsorientierter Phasen, die er im Interview erwähnt, zeigen:

Erst hat er „*einfach hier gepustet*“, bzw. möchte die verwendeten Stäbe „*einfach reinstecken*“. Weiter will er, dass sein Bild „*einfach (...) mit ´ner Gabel und immer () einheitliche(n) Wellen gemacht*“ ist (INT 7/J+S, Z. 34, 39, 70-71). Im Fortgang der Schilderung umschreibt er mit Wendungen wie „*einfach drauflos gebastelt*“ oder „*einfach mal drauflos gebaut*“ sein Tun (INT 7/J+S, Z. 83, 85, 92, 109). Grundsätzlich will der Schüler mit seinem Werk, wie er etwas später ausdrückt, „*einfach ´was Großes machen*“ (INT 7/J+S, Z. 104). Man kann feststellen, dass der Schüler bestimmte Handlungen mit dem Wort „einfach“ näher definiert. Dies macht er zwar weitgehend unbewusst, aber nicht willkürlich, sondern nach einem System, das in der Interpretation herausgearbeitet wird. Es sind dies sowohl präzise Tätigkeitsschilderungen („*gepustet*“, „*reinstecken*“, „*gebastelt*“, „*gebaut*“), als auch allgemeinere Handlungsbeschreibungen („*gemacht*“, „*machen*“). Nur ein einziges Mal taucht „einfach“ mit einem Verb auf, das eine abstrakte Tätigkeit beschreibt („*Nee, ich hab´ einfach gedacht*“ (INT 7/J+S, Z. 109).

Mehrere Male im Text tritt das Wort „einfach“ in Kombination mit Charakterisierungen der Lage („*darauf*“) auf, zum Beispiel als Jan sein Tun mit den Wendungen, „*einfach drauflos gebastelt*“ und „*einfach mal drauflos gebaut*“ umschreibt (INT 7/J+S, Z. 83, 85, 92, 109). Dies kann so interpretiert werden, dass sich die Bastel- und Bautätigkeiten, in gewissem Maße in den Aufbauarbeiten vollziehen, die auf die einfache Schicht, nämlich dem Zeichenpapier, gebaut werden („*drauflos*“). Hierbei zeigt sich der experimentelle Charakter, denn zum einen impliziert „*drauflos*“ – wie bereits weiter oben ausführlich geschildert – fehlende, bzw. eingeschränkte Planung. Jedoch lassen sich die Ausdrücke auch so verstehen, dass die Tätigkeiten auf dem zweidimensionalen Papier für den Schüler einfacher zu steuern sind, als das Aufbauen in die Höhe, bei dem die horizontale Richtung eine wichtige Rolle spielt. Eine gewisse Vorplanung ist hier vonnöten um beispielsweise die statische Funktionalität zu gewährleisten.

Wenn man die chronologische Struktur von Jans Interview wieder aufnimmt, schließt ein weiterer Block mit Gedanken zur eigenen Tätigkeit an:

„*Und dann hab´ ich mir halt gedacht irgendwie, es soll ja kreativ sein. Und wenn´s für mich kreativ heißt, dann heißt´s auch etwas unordentlich (lacht), ehrlich gesagt, weil es gab viele, die haben zwei Becher nebeneinander – schön – und dann ein Tellerchen obendrauf und das sieht ja alles schön aus und so unheimlich geordnet*“ (INT 7/J+S, Z. 23 - 27).

Jan fasst hier seine persönliche Intention für die Unterrichtseinheit, nämlich „*kreativ*“ zu sein, in Worte. Unter dem Begriff vereinigt er einerseits seine Vorstellungen, was von ihm in der

Unterrichtseinheit erwartet wird („*es soll ja kreativ sein*“). Später grenzt er seine Vorstellung von kreativem Handeln immer weiter ein und von anderen ab (siehe auch „Einfluss des Unterrichtssettings“). Interessant in diesem Zusammenhang erscheint hier die Komplementarität, die der Schüler in seiner Darstellung herausarbeitet.

Das Kontrastpaar „unordentlich“ – „geordnet“
„etwas unordentlich“ im Kontrast zu „unheimlich geordnet“

Das Gegensatzpaar („*etwas unordentlich (...) so unheimlich geordnet*“) zeigt sich in ähnlicher Weise bei der verschiedenartigen Bezeichnung des Werkes („*Wirrwarr (...) Konstruktion*“), die eingangs näher untersucht wurde. Wirrwarr und Konstruktion, also das Spontane, Ungeplante im Gegensatz zum Durchdenken, stehen dort für zwei verschiedene Teile eines Werkes (siehe Abb.). Im obigen Zitat ist jedoch nicht ganz geklärt, ob Jan sich bei seinen Ausführungen mit den unpersönlichen Termini, „*es*“ und „*das*“ auf das Prozesshafte oder die Produkte bezieht. Aus dem Kontext heraus lässt sich erahnen, dass er zum Teil auf den Handlungsmodus („*viele, die haben ja zwei Becher nebeneinander*“) und zum Teil auf die Endprodukte („*sieht ja alles schön aus*“) abzielt.

Analysiert man beide Adjektive des Kontrastpaares, zeigt sich, dass sie auf die Worte „Ordnung“ und „ordnen“ zurückgehen. Diese wiederum sind lateinischen Ursprungs und heißen so viel wie „systematische Zusammenfassung; Reihe, Grad; Regel“ und »in Reihen zusammenstellen, ordnen; anordnen« (Duden 2001, S. 575). Jans Auffassung von „*kreativ sein*“, sperrt sich gegen dieses Systematische und Regelgeleitete genauso wie gegen das Serielle, Lineare oder Symmetrische. Am interessantesten im Rahmen der Analyse experimentellen Arbeitens erscheint das zuletzt Genannte. Das „ordentliche“ Handeln, eine bestimmte Reihenfolge einhaltend, ist für ihn demnach nicht kreativ. Denn bei kreativen Handlungsvollzügen ist es eher so, dass verschiedene Vorgänge, seien sie im Denken oder Tun, „*nebeneinander*“, wie Jan selbst sagt, parallel vor sich gehen und Diskontinuitäten enthalten. Im Kontrast dazu steht eine, in einer bestimmten Ordnung, nacheinander ablaufende Vorgehensweise. Diese führt scheinbar zwar zu einem ansehnlichen Ergebnis („*sieht alles schön aus*“), das im Rahmen eines „schönen“ Arbeitsprozesses entsteht, sie ist dem Schüler aber fremd. Er fühlt sich damit – im wörtlichen Sinn – nicht vertraut, sondern „*unheimlich*“. Die von Jan hier beschriebenen Sachverhalte zum kreativen Verhalten, lassen sich analog auf experimentelle Vorgehensweisen, die im Kontrast zum ordentlich Geplanten stehen, übertragen.

Der nachfolgende Interviewausschnitt bezieht sich auf die Ideen-Vorplanung Jans:

I: „Also, hattet ihr schon eine Idee, oder?

(...)

J: Ich schon! Einfach, wie ich gesagt hab', einfach irgendwas. Denn ich hab' einfach drauflos gebastelt. Es sollte einfach kreativ sein, aber nicht sonderlich – also ich meine, das ist ja jetzt nicht besonders schön oder schick geworden, oder irgendwas. Also es sollte einfach mal drauflos gebaut sein, was die Welt halt noch nicht gesehen hat, so ungefähr, weil es soll ja auch ein Planet sein in unserem Projekt, den noch keiner kennt.

I: Aber so eine Idee – wusstest du, dass so eine Konstruktion rauskommt?

J: Naja, ich wollte halt was Hohes machen, was auch einigermaßen stabil noch aussieht. Aber es sollte auf jeden Fall hoch sein“ (INT 7/J+S, Z. 79-90).

Jans Antwort ist voll von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten:

*Unvereinbarkeiten und Zwiespältigkeiten in Kombination mit „einfach“
„einfach“ – „einfach irgendwas“ – „einfach drauflos gebastelt“*

Auf die Frage der Interviewerin antwortet der Schüler sehr überzeugt und in Abgrenzung zu der hier nicht aufgeführten, negativen Antwort seines Mitschülers: „Ich schon“. Man könnte nun vermuten, dass er nach dieser Affirmation an einer derart prominenten Stelle, die Einzelheiten seiner geplanten Idee seines Endprodukts ausbreitet. Stattdessen fährt er mit dem verblüffend wenig aussagenden Wort „einfach“ fort. Dem Satz folgt der noch ungenauere Zusatz „einfach irgendwas“. Etwas klarer wird das Vorhaben im darauf folgenden Satz: Das Werk sollte „einfach drauflos gebastelt“ sein. Offensichtlich sperrt sich Jan gegen eine allzu starke Fokussierung auf eine abstrakte Idee („irgendwas“). Stattdessen legt er seinen Fokus auf die Handlung („gebastelt“), Auch hier spielt das Resultat eine untergeordnete Rolle, während der Anfang („drauflos“) der Aktion bedeutungsvoll ist. Und doch benennt Jan am Ende seiner Äußerung mehrere, zum Teil von der Themenstellung des Unterrichts beeinflusste, etwas konkretere Leitideen: Sein Werk sollte zwar etwas sein, „was die Welt halt noch nicht gesehen hat, so ungefähr, weil es soll ja auch ein Planet sein in unserem Projekt, den noch keiner kennt“. Außerdem will er „was Hohes machen, was auch einigermaßen stabil noch aussieht. Aber es sollte auf jeden Fall hoch sein“.

Die Höhe des Werkes ist dem Schüler scheinbar das wichtigste Merkmal. Verstanden im übertragenen Sinne könnte dies bedeuten, dass er sein Endprodukt „herausragend“ bewerkstelligen möchte, so dass es sich gegenüber den Ergebnissen der anderen hervorhebt. Das Hohe muss aber gleichzeitig die nötigsten Stabilitätskriterien erfüllen („einigermaßen stabil“), oder wenigstens den Eindruck von Standfestigkeit erwecken („stabil noch aussieht“), also wenigstens minimal funktionieren. Die Wichtigkeit der Höhe unterstreicht

Jan an weiteren Textstellen, wenn er beispielsweise gesteht, dass sein „*Gebilde höher (...) als alles andere*“ werden sollte (INT 7/J+S, Z. 134-135). Noch markanter bringt der vorhergehende Satz zum Vorschein, inwieweit er sich sogar in seiner Person mit dem Gedanken der Höhe identifiziert, wenn er nicht mehr von seinem Werk, sondern von sich selbst spricht („*dann wollt' ich einfach hoch hinaus*“, (INT 7/J+S, Z. 134). Ein wenig widersprüchlich dazu – wenn man die zweite geäußerte Idee („*was die Welt halt noch nicht gesehen hat*“) einschließt – steht hierbei der Beginn und das Prozesshafte („*es sollte einfach mal drauflos gebaut sein*“). Jan möchte dem einfachen Prozess das maximale Produkt abgewinnen. Andererseits enthält das „einfach drauflos“ auch ein Ausprobieren und das Wagnis der Krise, dass es nicht klappt.

Eine der Schlüsselszenen der Äußerungen Jans in Bezug auf das planend-experimentelle Vorgehen wird im Folgenden analysiert:

„Und – ähm – das ging eigentlich nur aus dem Zufall, aber ich hab' jetzt nicht gedacht: Dieser Strohhalm soll jetzt neunzig Grad parallel oder blablabla zu dem anderen sein, oder so. Nee, ich hab' einfach gedacht, ich hab' einfach mal drauflos gebaut und dann hab' ich gedacht: Da geht das zu dem und das zu dem, aber das hat sich alles so zusammengebaut “ (INT 7/J+S, Z. 106-111).

Die Grundstruktur dieses Interviewausschnitts kann in mehrere Richtungen interpretiert werden. Dafür wird das Zitat in mehrere Sequenzen aufgeteilt:

„Und – ähm – das ging eigentlich nur aus dem Zufall, aber ich hab' jetzt nicht gedacht: Dieser Strohhalm soll jetzt neunzig Grad parallel oder blablabla zu dem anderen sein, oder so“

Erste Interpretationsmöglichkeit

Es sticht gleich zu Beginn hervor, dass Jan aus einer negativen Sicht heraus argumentiert („*aber ich hab' jetzt nicht gedacht*“). Seine Gedanken lassen sich wohl in Abgrenzung zum Positiven besser in Worte fassen. Als Grund dafür ließe sich anführen, dass er womöglich das, was wirklich passiert ist, nicht ausreichend reflektieren konnte. Oder er sieht, dass er auf verschiedene abgelaufene Prozesse keinen Einfluss hat und macht anstatt nur seinen eigenen Argumentationsstandpunkt klar. Dieser dürfte folgender sein: Er selbst sträubt sich gegen eine genaue, klar umrissene abstrakte Vorplanung bis in kleinste Details. Diese bringt er zum Beispiel auch in der unsinnigen Häufung mathematischer Termini zum Ausdruck („*neunzig Grad parallel*“). Es bleibt im Unklaren, ob der Schüler die Bedeutung der benutzten Fachausdrücke wirklich nicht genau kennt, sie im Eifer des Gesprächs nur falsch verwendet

oder womöglich sogar bewusst als rhetorisches Stilmittel – etwa im Sinne eines Oxymorons – einsetzt. Daher soll an dieser auffallenden Textstelle etwas länger interpretatorisch verweilt werden. Mit einem Winkel von „*neunzig Grad*“ und dem Fachwort „*parallel*“ werden zwei mathematisch völlig entgegen gesetzte Phänomene beschrieben: Zwei Linien, die in der größtmöglichen Richtungsunterscheidung aufeinander treffen, bilden einen „90-Grad-Winkel“. Treffen zwei Linien, die nebeneinander laufen, nie zusammen, spricht man von „Parallelität“ (siehe Abb.).

Stellt man sich den umschriebenen Sachverhalt als Symbol vor, kommt es im Falle des Winkels immer zu einem Ereignis (es ist gewissermaßen vorgeplant), denn die Linien kreuzen sich immer irgendwann, während zwei parallele Linien unendlich, ohne sich zu berühren nebeneinander herlaufen können. An dieser Stelle ist es sinnvoll, die ersten beiden Teile des nächsten Satzes des Interviews in die Argumentation mit einzubinden:

„Nee, ich hab´ einfach gedacht, ich hab´ einfach mal drauflos gebaut und dann hab´ ich gedacht“

Wenn man diesen – im gewissen Sinnen parallel konstruierten Satz – in das Bild der mathematischen Linienführung symbolisch einbindet und mit der Grundbedeutung des Wortes „einfach“ kombiniert, ergeben sich mehrere aussagekräftige Interpretationsansätze: Die beiden Vorgangsstränge des Denkens („*gedacht*“) im Sinne eines abstrakten Planes und des Bauens („*gebaut*“), verstanden als konkrete Aktion, bilden, bildlich gesprochen, zwei Linien. Diese laufen „*einfach*“, also nicht doppelt, parallel nebeneinander her und berühren sich nicht. Das Denken wird nicht als präzises gedankliches Spiegelbild und Plan der späteren praktischen Ausführung verstanden. Es ist eher ein Assoziationsprozess. Und doch kommt es, wie es scheint, zu einem Ereignis („*und dann*“), nämlich als das Bauen und Denken in eine Art chronologische Beziehung treten. Daher könnte es sein, dass der Schüler die Abfolge schildert, nach der seine Aktion abläuft: Erst agiert er mit der Hand („*ich hab´ einfach mal drauflos gebaut*“) und danach mit dem Kopf („*und dann hab´ ich gedacht*“).

Zweite Interpretationsmöglichkeit

Gleichermaßen könnte das „einfache“ Denken, von einem anderen Blickwinkel betrachtet, im Gegensatz zum „schwierigen“ Denken, wie es vorigen Satz geschildert wird, stehen („*Nee, ich hab´ einfach gedacht*“). Nimmt man die Teile des vorletzten Satzes des Zitats zusammen, entsteht das Bild eines Ringens um die richtigen Worte, um die passende Charakterisierung. Erst scheint dem Schüler das Denken der korrekte Ausdruck zu sein („*ich hab´ einfach gedacht*“), dann rektifiziert er aber sofort und setzt in die gleiche Satzstruktur ein komplett

entgegen gesetztes Verb („*ich hab´ einfach mal drauflos gebaut*“), das das Handeln hervorhebt.

Später fährt er mit folgenden Worten fort:

„*Da geht das zu dem und das zu dem*“

Unpersönlichkeit der Handlung

Während die Person des Schülers in den vorigen Sätzen als Subjekt fungiert, das die verschiedensten Denk- und Handlungsprozesse auslöst und steuert, verlagert sich das Subjekt an dieser Stelle auf das unpersönliche „*das*“. Ob er damit den Prozess oder das Produkt meint, bleibt unklar. Sind damit aber die Materialien, oder ganz allgemein, die Dinge gemeint, macht es den Anschein, als fänden sie den Weg zueinander ohne Einwirkung von außen, wie von selbst („*geht das zu dem*“). Ungewöhnlich hierbei ist, dass „*das*“ selbst zum Agens wird und dem Schüler lediglich eine Zuschauerrolle zugebilligt wird, in der er sich nur Gedanken zu den Vorgängen machen kann („*hab´ ich gedacht*“). Obwohl die Person komplett aus der Aktion heraus genommen ist, entsteht kein wüstes Chaos, sondern die Dinge finden in relativ geordneter Weise zueinander.

Außerdem unterliegen der „Gang“ und die Ordnung der Dinge einem festen Schema. Das Geordnete wurde (vorher) durcheinander gebracht – eine Art chaotischer Zustand herrschte vor – und auf einmal finden nun die Gegenstände auf eine bestimmte Art und Weise (wieder zu) ihren Platz (zurück). Das hinter diesen Vorgängen liegende Aktionsschema kann mit Kontingenz, oder Zufall umschrieben werden kann.

Hiermit spannt sich der Bogen zum einleitenden Satz:

„*Und – ähm – das ging eigentlich nur aus dem Zufall*“

Der Satz drückt aus, dass Jans Objekt ohne den von ihm nicht gesteuerten, agierenden Einfluss von außen nicht entstanden wäre („*das ging (...) nur aus dem Zufall*“). Mit der Verwendung von „*nur*“ im Sinne von „*ausschließlich*“ geht er sogar noch einen Schritt weiter, denn damit macht er den Zufall zur alleinigen konstruierenden Kraft. Ungewöhnlich, da vorher nicht davon die Rede, ist die Verwendung des bestimmten Artikels („*dem*“), der dem Wort „*Zufall*“ beigestellt ist, da die Wendung ohne Begleiter viel gebräuchlicher wäre. Man kann aus diesem Grund davon ausgehen, dass Jan sich auf eine ganz bestimmte Art von Zufall, oder ein einziges Zufallsereignis berufen möchte. Darüber hinaus erhält der Zufall durch den bestimmten Artikel etwas Bekanntes und Vertrautes.

Weitere Parallelen der beiden zuletzt zitierten Stellen finden sich in der ähnlichen Satzstruktur und im Verb „gehen“ („*geht das zu dem*“, „*das ging (...) aus dem*“). „Gehen“ drückt, im allgemeinen Sinn verstanden, Bewegung aus. Hiermit lässt sich belegen, dass der Zufall die

bewegende und treibende Kraft hinter Jans Handeln ist (siehe „Ästhetische Erfahrungsprozesse bei Christoph).

Eine Bekräftigung des vorher Analysierten ist der Schlusssatz des Zitatausschnitts:

„aber das hat sich alles so zusammengebaut“. So, als wollte sich der Schüler entschuldigen, dass sich das Werk ohne sein Zutun *„zusammengebaut“* hat und er selbst nicht die bewegende Kraft im Geschehen ist, klingt der Beginn des Satzteils mit der einschränkenden Konjunktion *„aber“*. Die folgenden Ausdrücke dienen der Unterstreichungen des vorher Gesagten. Jan geht sogar so weit, dass er behauptet, dass sich nicht nur ein Teil seines Werkes, sondern *„alles“* auf die oben beschriebene, zufällige Art und Weise, *„so zusammengebaut“* hat. Das *„Zusammenbauen“* – hiermit ist das Aufeinanderschichten gemeint – schließt das Zitat ab und zum Satz davor auf: Auch beim Bauen geht nach einem bestimmten, festgelegten Plan *„das zu dem und das zu dem“*.

Im Vergleich zur oben formulierten Deutung lassen sich die kontextuellen Bezüge innerhalb des Zitats auch auf andere Weise kombinieren. Daraus resultieren an einigen Stellen veränderte Interpretationsvarianten, wie zum Beispiel dann, wenn das „Gehen“ der obigen Textstellen nicht aufeinander bezogen wird. Das Verb gehen (*„(...) das ging eigentlich nur aus dem Zufall“*) kann – wird es für sich allein genommen – die Bedeutung von „funktionieren“ annehmen und gibt dem Satz einen anderen Sinn, nämlich dass der Bau des Objekts nur aufgrund des Zufalls korrekt abgelaufen ist.

Wenn das „Denken“ als Aufeinanderfolge begriffen wird, ergibt sich eine zusätzliche Deutungsvariante:

Die Sequenzialität des Denkens

„ich hab´ jetzt nicht gedacht“ – „ich hab´ einfach gedacht“ – „dann hab´ ich gedacht“.

Auf den ersten Blick zeigt sich eine Art Steigerung des Denkvorgangs. Bei der ersten Etappe zu Beginn wird das Denken komplett verneint (*„nicht gedacht“*). Es folgt im zweiten Schritt zwar ein Denkprozess, der aber als einfach, im Sinn von unkompliziert definiert wird (*„einfach gedacht“*). Auf das vereinfachte Denken folgt in der dritten Phase das Denken ohne weitere Einschränkung (*„hab´ ich gedacht“*). Was die Chronologie der Abfolge angeht, gibt es zwei deutliche Verweise: Das Denken im gegenwärtigen Moment (*„jetzt“*) kontrastiert mit dem Denken zu einem späteren Zeitpunkt (*„dann“*).

Schauen und Machen

Bezogen auf das Zufällige, ist das in der Folge stehende Zitat interessant:

„Also, da war ich – also eigentlich wollte ich das ja so machen, dass der Boden net so ausschaut – da sollten eigentlich nur so feine Linien am Boden sein, aber dann ist halt mal so

ein richtig, richtig großer Klecks drauf. Und dann hab' ich gedacht, dann mache ich da noch mehr Kleckse drauf und verschmier ich's alles.“ (INT 7/J+S, Z. 115-118).

Gleich zu Beginn des Zitats stolpert man über die anakoluthische Konstruktion, die mit den Worten, *„da war ich“*, eingeleitet wird. Diese, im Nachhinein die persönliche Präsenz feststellende Einleitung, konstatiert natürlich eine starke physische Gegenwart des Schülers am Ort. Danach, in dem zweiten Anlauf, gibt Jan seine Vorplanung und die ursprüngliche Idee preis (*„wollte ich das ja so machen“*), die er im Anschluss formuliert (*„dass der Boden net so aussieht“*), und relativ klar in Worte fasst (*„da sollten eigentlich nur so feine Linien am Boden sein“*). Es folgt ein unpersönliches Ereignis (*„dann ist halt mal so ein richtig, richtig großer Klecks drauf“*), das eine Reaktion von Jan initiiert (*„dann mache ich da noch mehr Kleckse drauf“*). Eine zentrale Funktion kommt hier dem zweimal im Zusammenhang mit dem Klecks genannten *„richtig“* (*„richtig, richtig“*) zu. Es scheint, dass dessen Entstehen eine doppelte Richtigkeit hat. Das zufällige Ereignis des Klecksens erfährt gewissermaßen eine doppelte Zustimmung, die sich, wenn man sie zum weiter oben bei *„einfach“* Explanierten anschließt, auf beide Fortgangslinien, also sowohl auf das Denken, als auch das Handeln bezieht. Die Verben des Folgesatzes untermauern diese Deutung zusätzlich (*„gedacht“*, *„mache ich“*). Im gleichen Satzteil findet sich eine weitere Besonderheit: Das Verb ist ausgelassen (*„ist halt mal so ein richtig, richtig großer Klecks drauf“*). Obwohl der Schüler hier zweifelsohne eine Beschreibung von mehreren, sich parallel oder unmittelbar aufeinander folgenden Ereignissen gibt, erscheint die *„Handlung“* aufgrund der elliptischen Konstruktion bereits abgeschlossen, als eine feste Tatsache. Dies könnte bedeuten, dass das Ergebnis, ein *„großer Klecks“*, von Jan, noch während es am Entstehen ist, akzeptiert wird. Darauf folgt eine von ihm angestoßene, bewusst gesetzte Handlung, die, wie relativ klar ersichtlich ist, ihren Ursprung im vorhergehenden Ereignis hat (*„aber dann ist (...) drauf (...), dann mache ich“*) (siehe *„Kontingenz / produktive und rezeptive Kontingenz“*).

Eine weitere Auffälligkeit trifft man am Beginn des oben zitierten Textabschnitts an:

„(...) also, eigentlich wollte ich das ja so machen, dass der Boden net so aussieht“

Der Fokus der Interpretation konzentriert sich auf die zwei Vollverben der Passage (*„machen“*, *„aussieht“*). Wenn man den kompletten Interviewtext, den Jan zu Protokoll gibt, untersucht, stößt man an insgesamt fünf weiteren Stellen auf entsprechende Konstruktionen mit *„machen“* und *„ausschauen“*:

- *„dann mach' ich halt was, was schon fast für manche schon hässlich aussieht“*,

- „dann hätte ich einfach mein Bild mit ´ner Gabel und immer () einheitliche Wellen gemacht. Das wär´ dann vielleicht ein bisschen aufwändig gewesen, aber es schaut halt schon schön aus“,
- „Naja, ich wollte halt was Hohes machen, was auch einigermaßen stabil noch ausschaut“,
- „Ich wollte einfach ´was Großes machen, was auch einigermaßen stabil ausschaut (...)“,
- „Ja, ich wollte erst mal einen Untergrund, einen ganz normalen machen und dann wollt´ ich einfach hoch hinaus, so ungefähr. Ich wollt´, dass mein Gebilde höher wird, als alles andere, also die jetzt gebaut haben. Das schaut ja doch im Gegensatz beispielsweise zu, sagen wir mal zu dem da, da schaut das noch relativ stabil aus mein´s, finde ich“ (INT 7/J+S, Z. 28-29, Z. 69-72, Z. 89-90, Z. 104-105, Z. 133-137).

Nimmt man zur Kenntnis, dass im süddeutschen Raum, „schauen“ zum Teil als Synonym für „sehen“ verwendet werden kann, lässt sich noch eine weitere Textstelle für die Interpretation heranziehen:

- „was ich da gemacht habe, dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden, das sähe alleine, glaub´ ich, nicht so toll aus“ (INT 7/J+S, Z. 72-74).

Für die weitere Betrachtung werden erst die Grundbedeutungen der beiden Tätigkeitswörter aufgeschlüsselt.

„machen“

Die Herkunft des Verbs geht zurück „auf eine Wurzel“ mit der Bedeutung „kneten (...)“. Aus der ursprünglichen Verwendung des Verbs im Sinn von »den Lehm brei zum Hausbau kneten, die Flechtwand mit Lehm verstreichen, formen« entwickelte sich im germ. Sprachbereich die Bedeutung »bauen, errichten; (...)« (Duden 2001, S. 498). Im vorliegenden Zitat wird das Wort überwiegend in seiner Grundbedeutung verwendet, worauf die Wörter, die um das Verb gruppiert sind, verweisen. Diese sind größtenteils dem Bedeutungsfeld des „Bauens“ entnommen („was Hohes machen“, „´was Großes machen“, „einen Untergrund (...) machen (...) einfach hoch hinaus“, „was ich da gemacht habe, dieses (...) unten auf dem Boden“).

„ausschauen“

Das Verb „schauen“ in seinen Bedeutungen »sehen, betrachten« und »auf etwas achten, aufpassen, bemerken« bildet die Basis der Wortherkunft (Duden 2001, S. 707). Das Präfix

spaltet den Sinngehalt von „ausschauen“ weiter auf. Die am weitesten verbreitete Bedeutung kann mit den Synonymen „anmuten“ und „wirken“ umschrieben werden. Es kann aber auch im Sinn von „herausschauen“, bzw. „Ausschau halten“ benutzt werden.

Ausschauen und Adverbien

Im vorliegenden Textauszug steht, außer beim ersten Satz, jeweils ein Adverb zusammen mit „ausschauen“ („*hässlich ausschaut*“, „*schaut halt schon schön aus*“, „*stabil noch ausschaut*“, „*einigermaßen stabil ausschaut*“, „*schaut das noch relativ stabil aus*“, „*sähe (...) nicht so toll aus*“). Die Adverbien dienen allesamt der Qualifizierung der Güte. Dreimal wird hierbei das Wort „*stabil*“ benutzt, das die fest stehende Haltbarkeit der Konstruktion beschreibt. Es bleibt aber festzuhalten, dass es sich bei der vom Schüler hier gemeinten Stabilität scheinbar nicht um eine dem Werk innewohnende, sondern äußere Eigenschaft handelt. Denn sonst hätte er wohl nicht konstatiert, dass es „*stabil ausschaut*“ sondern „*stabil ist*“. Eine klare Deutung fällt hier schwer. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass der Schüler der Standfestigkeit nicht ganz traut. Dafür sprächen auch die beigeestellten Worte „*relativ*“, „*einigermaßen*“ und „*stabil noch*“, die eher auf eine eingeschränkte Dauerhaftigkeit schließen lassen. Doch vielleicht geht es dem Schüler nur um die äußere Erscheinung von Stabilität. Diese „täuscht“ er gewissermaßen durch die offen liegende Konstruktion vor, während „*dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden*“ die Basis bildet. Der Boden steht im Kontrast zum Großen, Hohen, in dessen Zusammenhang alle Verwendungen von „*stabil*“ stehen („*was Hohes machen, was auch einigermaßen stabil noch ausschaut. Aber es sollte auf jeden Fall hoch sein*“, „*einfach ´was Großes machen, was auch einigermaßen stabil ausschaut, aber auch ein bisschen monströs*“, „*dann wollt´ ich einfach hoch hinaus, so ungefähr. Ich wollt´, dass mein Gebilde höher wird, als alles andere (...), da schaut das noch relativ stabil aus mein´s*“) (siehe „Präsenz von Lagebestimmungen“).

An den übrigen Stellen stehen bei dem Verb „ausschauen“ Begriffe, die auf persönliche Geschmacksvorstellung Bezug nehmen („*hässlich*“, „*schön*“, „*nicht so toll*“). Hier geht es zweifelsohne ebenfalls um die Außenwirkung des Werkes (siehe: „Phänomenologische Interpretation des Textmaterials zum Einzelprojekt „Regenschutz für die Pustebblume“).

„machen“ und „ausschauen“

Das Verhältnis zwischen den beiden Verben kann als eine Art kontrastierende Dualität charakterisiert werden, die den Blick auf zwei Seiten fallen lässt. Immer wenn der Schüler das Wort „machen“ im Interview verwendet, steht es in der ersten Person Singular. Es ist folglich ganz klar auf seine eigene Person bezogen. Das Verb „ausschauen“ ist immer im Umfeld von

„etwas anderem“, gewissermaßen außerhalb des Schülers platziert. Fast in allen Fällen verweist es auf das Endprodukt oder Teile davon und steht daher grammatikalisch immer in der unpersönlichen, dritten Person. Nur einmal ist es auf die Mitschüler bezogen (*„für manche schon hässlich aussieht“*). Man könnte also daraus folgern, dass „machen“ mit der agierenden Person, „ausschauen“ hingegen mit dem Ding, dem Gemachten steht. Entgegen der Erwartung, dass mit „machen“ der Vorgang der Herstellung des Produkts durch den Akteur beschrieben werden könnte, muss man feststellen, dass das Tätigkeitswort in der Mehrheit der Fälle nur die planende Möglichkeit ankündigt (*„wollte ich (...) machen“*, *„dann hätte ich (...) gemacht“*, *„ich wollte (...) machen“*, *„Ich wollte (...) machen“*, *„ich wollte (...) machen“*). Keine konkreten Aktionen, sondern Planungstendenzen sind aus dem Umfeld von „machen“ abzulesen. Eine weitere Besonderheit, die sich im Spannungsfeld von „machen“ und „ausschauen“ zeigt, ist die

Präsenz von Lagebestimmungen

Erweitert man den zu interpretierenden Textradius um die Verben „machen“ und „ausschauen“, fällt ins Auge, dass ihr Umfeld häufig von Charakterisierungen der Position geprägt ist:

„(...) mein Bild mit ´ner Gabel und immer () einheitliche Wellen gemacht. Das wär´ dann vielleicht ein bisschen aufwändig gewesen, aber es schaut halt schon schön aus. Ja, oder, oder halt, aber so dieses, was ich da gemacht habe, dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden, das sähe alleine, glaub´ ich, nicht so toll aus“ (INT 7/J+S, Z. 71-74). Jan wollte *„das ja so machen, dass der Boden net so aussieht – da sollten eigentlich nur so feine Linien am Boden sein, aber dann ist halt mal so ein richtig, richtig großer Klecks drauf“* (INT 7/J+S, Z. 115-117). Außerdem wollte er *„einen Untergrund, einen ganz normalen machen und dann wollt´ ich einfach hoch hinaus, so ungefähr. Ich wollt´, dass mein Gebilde höher wird, als alles andere, also die jetzt gebaut haben. Das schaut ja doch im Gegensatz beispielsweise zu, sagen wir mal zu dem da, da schaut das noch relativ stabil aus“* (INT 7/J+S, Z. 133-137). Der Schüler gibt weiter zu Protokoll, er *„wollte halt was Hohes machen, was auch einigermaßen stabil noch aussieht. Aber es sollte auf jeden Fall hoch sein“* (INT 7/J+S, Z. 89-90). Im Interview kommen also insgesamt viermal die Worte „Boden“, bzw. „Untergrund“ zur Sprache, ebenfalls viermal wird das Gegenstück als etwas „Hohes“ erwähnt.

Der Kontrast zwischen „Boden“ und „hoch hinaus“

In Anbetracht der oben zitierten Auffälligkeiten lässt sich im Text zweifelsohne eine Kontrastierung zwischen dem unten Liegenden („Untergrund“, „Boden“) und dem in die Höhe Strebenden („hoch hinaus“, „höher“, „Höhe“) ausmachen. Es zeigt sich, dass der Boden oftmals zur Sprache kommt, wenn experimentelle, von Zufall geprägte Handlungen vor sich gehen, die nicht vorher geplant sind, denn eigentlich sollten es beispielsweise korrekte „*einheitliche Wellen*“ und „*feine Linien*“ sein („*und immer einheitliche Wellen gemacht. (...) was ich da gemacht habe, dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden*“, „*da sollten eigentlich nur so feine Linien am Boden sein, aber dann ist halt mal so ein richtig, richtig großer Klecks drauf*“). Das Spontan-Experimentelle am Boden ist gleichsam die Grundlage für die eher willentlich-geplante Konstruktion („*wollt' ich einfach hoch hinaus*“, „*Ich wollt', dass mein Gebilde höher wird*“, „*wollte halt was Hohes machen*“ „*es sollte auf jeden Fall hoch sein*“). Beide Teile sind zudem fest miteinander verbunden, denn die Konstruktion ist „*ziemlich gut verankert*“ (INT 7/J+S, Z. 138). Das Werk und die Handlungen am „Boden“ spiegeln darüber hinaus das wider, was – nach des Schülers Meinung – wohl im Rahmen der Unterrichtssituation erwartet wird. So nimmt er zum Beispiel erst einige der zur Verfügung stehenden Instrumente („Besteck“) her und zeichnet „*feine Linien*“ auf das Papier, denn dies ist ihm aus vorangegangenen Kunststunden bekannt und wird weithin als „richtiges“ Verhalten im Kunstunterricht erwartet. Das Hohe geht hingegen darüber hinaus.

II.5.2.2 Zusammenfassende Kategorisierung des Experimentellen bei Jan

Charakteristisch für die Bezeichnungen, die Jan für sein Werk verwendet, sind die extremen Polarisierungen. Diese sind für die experimentellen Vorgänge von Bedeutung.

Der Ausdruck „Konstruktion“ steht dem anderen benutzten Terminus, „Wirrwarr“, diametral entgegen, denn während man mit dem Begriff „Konstruktion“ präzise und exakte Planungen verbindet, steht das Wort „Wirrwarr“ für eine hochgradig ungeordnete und chaotische Vorgehensweise. Da Jan beide Wörter gebraucht, um sein Objekt zu beschreiben, kann man in der Folge davon ausgehen, dass beide Strömungen – also Planung und Spontaneität – in dem Werk enthalten sind. Jan hat das Wirrwarr geplant und inszeniert es willentlich-persönlich.

Auch die Adjektive erläutern die Arbeit Jans genauer, wobei vor allem das Wort „waghalsig“ aufschlussreich in Bezug auf das Experiment ist. Denn es wird dadurch deutlich, dass in der Arbeit, trotz guter Planung und bedachter Ausführung, auch die Möglichkeit des Scheiterns enthalten ist. Das Objekt ist ein sehr gewagtes Unternehmen, was auf eine der ursprünglichen

Bedeutungen des Begriffs „Experiment“ verweist. In seiner Arbeit stehen, den Worten Jans nach zu urteilen, Erfolg und Scheitern sehr eng beieinander.

Für die Kategorisierung der experimentellen Handlungen bei Jan ist die Bandbreite der Bedeutungen des Wortes „einfach“ essentiell, denn sie lassen sich sowohl auf sein Produkt, wie auf den Prozess, in den er involviert ist, gleichermaßen beziehen. Im Vordergrund steht, was den Arbeitsvorgang betrifft, demnach das Ungeteilte und Einschichtige. Die Aufmerksamkeit ist auf einen einzigen Handlungsstrang – mit der Betonung der Handlung – konzentriert. Planendes hat in diesem Moment keine Bedeutung. Für das Produkt wird mit dieser Äußerung ein wenig ausdifferenziertes Werk angezeigt, das sich aber im Laufe der Zeit hin zu einem vielschichtigen Gebilde entwickelt. Dieses nimmt seinen Anfang mit den Tuschezeichnungen auf einem Blatt Papier unten und setzt sich im dreidimensionalen Aufbau, der schier unendlich in die Höhe strebt, fort. Die Basisarbeit mit Tusche und Papier ist noch stark in der Themenstellung der Unterrichtssequenz verhaftet; sie löst sich aber immer mehr auf, je höher die Konstruktion in die Höhe ragt. Die Arbeit an der Basis ist von mehreren zufälligen Ereignissen bestimmt, während der Bau immer geplanter konstruiert wird.

Die Vielschichtigkeit und Aufteilung, zeigt sich auch dadurch, dass mehrere Handlungs- oder auch Denkvorgänge nebeneinander herlaufen. Zwischen den parallel verlaufenden Fortgängen kommt es punktuell zu Berührungen, die symbolisch für Ereignisse stehen. Es sind dies beispielsweise zeitliche Abfolgen, bei denen das Handeln auf das Denken folgt. In dieser Widersprüchlichkeit, zwischen Parallelität und Sequenzialität spielt sich das experimentelle Handeln Jans ab.

Eine weitere Charakteristik lässt sich für das Feld der persönlichen Involvierung ausmachen. Der Text changiert deutlich zwischen eigenem Engagement und willentlicher Steuerung auf der einen und unpersönlicher, neutraler Handlungsentwicklung auf der anderen Seite. Jan nimmt diese, weder von ihm gesteuerten noch steuerbaren Prozesse wahr, akzeptiert diese und integriert sie in sein weiteres Vorgehen und Ergebnis. Allgemein ließe sich hier von Zufall sprechen. Im speziellen vorliegenden Fall sind es eher zufällige Ereignisse, die nachträglich in das Geschehen integriert werden. Diese Vorgänge werden hier mit dem Begriff der rezeptiven Kontingenz versehen (siehe „Kontingenz“).

Darüber hinaus zeigt sich ein Wechselspiel zwischen produktiven und rezeptiven Kontingenzereignissen, nämlich als der Schüler einem wahr- und angenommenen Vorfall, von ihm selbst initiierte Zufallsgeschehnisse folgen lässt. Es macht darüber hinaus den Eindruck, dass auch in den nicht gesteuerten Vorgängen ein bestimmtes Ordnungsschema liegt.

II.5.2.3 Die ästhetische Erfahrung in Jans Arbeitsprozess

An mehreren Textstellen des Interviews lassen sich Merkmale des Erlebens von ästhetischer Erfahrung festmachen:

„J: Ja, ich wollte erst mal einen Untergrund, einen ganz normalen machen und dann wollt' ich einfach hoch hinaus, so ungefähr. Ich wollt', dass mein Gebilde höher wird, als alles andere, also die jetzt gebaut haben. Das schaut ja doch im Gegensatz beispielsweise zu, sagen wir mal zu dem da, da schaut das noch relativ stabil aus mein's, finde ich; so mit den ganzen Schnüren, und so. Und das ist ja alles ziemlich gut verankert, alles. Und alles dick mit Tesafilm umwickelt, so.

(...)

J: Ja. (lacht) Ja, schon. Aber es ist ja jetzt auch nicht so, dass man einen Fünfkilo-Stein drauflegt.

I: Natürlich nicht. Gut. Hat euch das Spaß gemacht?

J: Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall. Ja, also das ist so: Arbeiten, die – das ist auch genau wie im Deutschunterricht: ich mag nicht Sachen, die mir vorgegeben werden. Ich will selber, ich will selber das machen, wozu ich g'rade Lust hab'. Ich will selber kreativ sein. Und das fand ich, konnte man damit sehr gut zum Ausdruck bringen, was man für ein Mensch ist, so ungefähr. Ja“ (INT 7/J+S, Z. 133-147).

Als erstes sticht einem bei der Textstelle die Tatsache ins Auge, dass Jan die Schilderung seiner Handlungen sehr häufig mit Bejahungen ausschmückt. Insgesamt neunmal, an verschiedenen Stellen, benutzt er „Ja“, was den Schluss zulässt, dass Jan mit seiner Aktion zufrieden ist. Es stellt sich bei ihm ein gewisses Gefühl des Genusses ein. Die Äußerung, *„Ich will (...) das machen, wozu ich g'rade Lust hab'“*, fügt sich dementsprechend in dieses Bild ein. Und auf die Frage am Spaß am Unterrichtsprojekt, antwortet er in einer affirmativ-formelhaften Wiederholung: *„Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall“*.

Der Herstellungsprozess wird von ihm als etwas beschrieben, was nicht *„vorgegeben“*, also geplant, sondern sich eher überraschend und erwartet entwickelt. Und obwohl Jan wiederholt vom Herstellungsprozess spricht, lässt er das Endprodukt nicht außer Acht. Sein skulpturales *„Gebilde“* muss verschiedene Ansprüche erfüllen (*„hoch hinaus“*).

Fokussiert man die Reflexion der eigenen Wahrnehmungsprozesse sind folgende Textstellen relevant:

„J: Und dann hab' ich mir halt gedacht irgendwie, es soll ja kreativ sein. Und wenn's für mich kreativ heißt, dann heißt's auch etwas unordentlich (lacht), ehrlich gesagt, weil es gab

viele, die haben zwei Becher nebeneinander – schön – und dann ein Tellerchen obendrauf und das sieht ja alles schön aus und so unheimlich geordnet und wenn ich sag´, wenn ich kreativ bin, dann bin ich auch kreativ, dann mach´ ich halt was, was schon fast für manche schon hässlich aussieht, aber für andere auch faszinierend wirkt, also, was ganz anderes, als man erwartet halt, und nicht so geordnet, alles Wirrwarr. Also das hab´ ich mir als Projekt da gesetzt. Weil man soll ja selber erfinden“ (INT 7/J+S, Z. 23-31).

„Das wär´ dann vielleicht ein bisschen aufwändig gewesen, aber es schaut halt schon schön aus. Ja, oder, oder halt, aber so dieses, was ich da gemacht habe, dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden, das sähe alleine, glaub´ ich, nicht so toll aus“ (INT 7/J+S, Z. 71-74).

„Ich wollte einfach ´was Großes machen, was auch einigermaßen stabil aussieht, aber auch ein bisschen monströs. Und das ist ja eigentlich relativ gut gelungen, wenn ich das jetzt noch einmal so angucke, g´rad noch mal. Und – ähm – das ging eigentlich nur aus dem Zufall, aber ich hab´ jetzt nicht gedacht: Dieser Strohhalm soll jetzt neunzig Grad parallel oder blablabla zu dem anderen sein, oder so.““ (INT 7/J+S, Z. 104-109).

Es fällt auf, dass der Schüler sein Handeln ausführlich reflektiert. Seine planenden Gedanken stellt er wiederholt dem Ausgeführten gegenüber. Gleichzeitig evaluiert er Handeln und Ergebnis. Hierbei überwiegt das positive Urteil, denn für ihn *„ist es ja eigentlich relativ gut gelungen“*. Die Bewertung findet in der Interviewsituation (*„wenn ich das jetzt noch einmal so angucke“*) statt.

Weiter macht der Schüler in seinen Äußerungen klar, dass es sich bei seinem Werk und Entstehungsprozess um etwas ganz Besonderes handelt, um eine ganz individuell-persönliche Ausdrucksform. Diese kontrastiert mit vielen anderen. Der Schüler traut sich gegen – wie er vermutet – allgemein akzeptierte ästhetische Vorstellungen zu agieren und er ist stolz auf sein Schaffen und sein Geschaffenes. Er verteidigt seine Auffassung gegenüber anderen (*„dann mach´ ich halt was, was schon fast für manche schon hässlich aussieht“*).

Im selben Maß, wie Jan seine Handlungen gegenüber den anderen abgrenzt, praktiziert er diese auch individuell in Bezug auf die verschiedenen Prozessstadien auf dem Weg zum fertigen Werk. So stellt er im Nachhinein fest, dass *„dieses Wirrwarr alleine unten auf dem Boden (...), glaub´ ich, nicht so toll“* aussehen würde.

Auch für weitere ästhetische Erfahrungsprozesse sind die oben aufgeführten Textstellen relevant:

In diesem Part, in dem Jan sein Verhalten und die Wirkung seines Werkes (*„Wirrwarr“*) schildert (*„mach´ ich“*), spricht er von einem Überraschungseffekt, denn er macht *„was ganz anderes, als man erwartet“*. Da er von einem unpersönlichen *„man“* spricht, ist nicht ganz

geklärt, für wen sein Schaffen unerwartet ist; entweder für die anderen, oder für ihn selbst. Der Gegensatz von Innenperspektive und Außenansicht wird in Bezug auf das Werk fortgeführt. Nach außen ist es eher unansehnlich („*hässlich*“) anzusehen, innerlich für den Schüler selbst wirkt es positiv-emotional anrührend („*faszinierend*“). Auch die Untersuchung der verwendeten Verben unterstützt diese Deutung: Auf der einen Seite geht es um die Hülle, das Aussehen („*ausschaut*“), wobei dieses zentripetal auf das Werk bezogen ist. Auf der anderen Seite steht die Wirkung („*wirkt*“) im Mittelpunkt, also ein Effekt, der nach außen hin („*für andere*“) zentrifugal ausstrahlt. Die geschilderten Ausführungen stehen – wie oben deutlich gezeigt – an der Schnittstelle zwischen subjektiven Verarbeitungsprozessen und der objektiven Außenwelt. Diese Wechselbeziehung ist ein spezifisches Merkmal von Erfahrungsprozessen. Da sich das Machen der Erfahrung im ästhetischen Kontext vollzieht, lässt sich von ästhetischer Erfahrung sprechen.

Neben ästhetischen Erfahrungsprozessen die sich auf den produktiven Teil von Jans Handlungen beziehen, kann darüber hinaus ein Merkmal einer rezeptiv ausgerichteten ästhetischen Erfahrung ausgemacht werden. In der Interviewsituation, als der Schüler sein Werk erneut zu Gesicht bekommt, kann sein Ausspruch als Überraschung interpretiert werden („*das ist ja eigentlich relativ gut gelungen, wenn ich das jetzt noch einmal so angucke*“). Nicht alles war von ihm streng durchgeplant („*das ging eigentlich nur aus dem Zufall*“).

II.5.2.4 Einfluss des Unterrichtssettings

Die nachfolgenden Zitate sagen etwas zum Einfluss der Unterrichtssituation auf das experimentelle Arbeiten aus:

„Und dann hab´ ich mir halt gedacht irgendwie, es soll ja kreativ sein. Und wenn´s für mich kreativ heißt, dann heißt´s auch etwas unordentlich (lacht), ehrlich gesagt, weil es gab viele, die haben zwei Becher nebeneinander – schön – und dann ein Tellerchen obendrauf und das sieht ja alles schön aus und so unheimlich geordnet und wenn ich sag´, wenn ich kreativ bin, dann bin ich auch kreativ, dann mach´ ich halt was, was schon fast für manche schon hässlich ausschaut, aber für andere auch faszinierend wirkt, also, was ganz anderes, als man erwartet halt, und nicht so geordnet, alles Wirrwarr. Also das hab´ ich mir als Projekt da gesetzt. Weil man soll ja selber erfinden“ (INT 7/J+S, Z. 23-31).

Soziale Einflussfaktoren

Jan nimmt mehrere Male im Laufe des Interviews direkt oder indirekt Stellung zu den „anderen“ und ihren Produkten. Zum Beispiel behauptet er gleich zu Beginn des Interviews,

dass seine Konstruktion „*die waghalsigste*“ ist (INT 7/J+S, Z. 5). Aus dem Kontext heraus kann man annehmen, dass er dabei sein Werk mit den Produkten der Mitschüler vergleicht. Was den Herstellungsprozess angeht, gibt er zum Beispiel zu Protokoll, dass er kreativ arbeiten möchte, wobei „kreativ“ bei ihm womöglich eine Umschreibung für experimentelles Vorgehen ist. Ein Indiz dafür könnte – wie oben weiter ausgeführt – der Verweis auf seine „ungeordnete“ Herstellungsweise und das „verwirrende“ Ergebnis sein. Im Gegensatz zu ihm stehen „*viele*“, die geordnet und, seiner Meinung nach, daher wenig experimentell arbeiten. Sie kommen zwar zu Ergebnissen, die im Vergleich „*schön*“ anzusehen sind, aber nicht so „*faszinierend*“ wirken. Er grenzt neben den beiden wertenden Adjektiven auch die kontrastiven Verben „aussehen“ und „wirken“ voneinander ab. Die Produkte der Mitschüler sehen, gemäß Jan, nur schön aus, das heißt, dass ihre äußere „Hülle“ ansehnlich ist, während sein Werk eine bestimmte Wirkung erzeugt. Diese wird von ihm als eine Art Überraschung erläutert, also etwas, das „*was ganz anderes, als man erwartet*“ ist. Wenn man nur nach dem Aussehen urteilt, ist sein Werk hingegen „*fast für manche schon hässlich*“. Man könnte meinen, dass es die Grenze zum ästhetisch Ansprechenden für „*manche*“ gerade eben überschreitet. Für „*andere*“ hingegen entfaltet es eine anziehende Wirkung.

Grundsätzlich hat man den Eindruck, dass sich Jan von den anderen wenig beeinflussen lässt, denn er setzt sich ein „*Projekt*“ und möchte „*selber erfinden*“. Trotzdem nehmen die Arbeiten der anderen Einfluss auf sein Werk. Zu erkennen ist dies am nachfolgenden Textauszug: „*(...) und dann wollt' ich einfach hoch hinaus. Ich wollt', dass mein Gebilde höher wird, als alles andere, also die jetzt gebaut haben. Das schaut ja doch im Gegensatz beispielsweise zu, sagen wir mal zu dem da, da schaut das noch relativ stabil aus mein's, finde ich*“ (INT 7/J+S, Z. 134-135).

Jan stellt hier zwei direkte Vergleiche an: Erstens möchte er, dass sein „*Gebilde höher wird, als alles andere, also die jetzt gebaut haben*“. Die zweite Gegenüberstellung findet direkt in der Interviewsituation statt, wenn er festhält, dass sein Werk „*im Gegensatz (...) zu dem da (...) noch relativ stabil*“ aussieht. Im ersten Vergleich kontrastiert Jan sein „*Gebilde*“ mit den Werken der anderen und mit denen, „*die jetzt gebaut haben*“. Nimmt man noch den Satzteil hinzu, der vor dem Vergleich steht („*wollt' ich einfach hoch hinaus*“), ist anzunehmen, dass Jan die Bauenden, also sich und die anderen miteinander vergleicht. Die zweite Gegenüberstellung nimmt er direkt in der Interviewsituation vor, um sein Werk, was die Stabilität angeht, hervor zu heben.

Neben den Wechselwirkungen, die das soziale Gefüge auf das experimentelle Verhalten des einzelnen ausübt, werden nun Beeinflussungen durch den Lehrer und die Materialien untersucht. Die nachfolgenden Passagen sind dafür aussagekräftig:

„I: Ja, aber wenn ihr zum Beispiel nur Tusche gehabt hättet, dann...

J: ...dann glaube ich, wäre ich doch lieber auf die, auf das zurückgegangen, was ich eigentlich nicht so mag, wenn man kreativ sein sollte. Dann hätte ich, dann hätte ich einfach mein Bild mit ´ner Gabel und immer () einheitliche Wellen gemacht“ (INT 7/J+S, Z. 67-71).

Es scheint für Jans experimentelles Verhalten wichtig zu sein, dass verschiedenste, auch für den Kunstunterricht untypische Materialien zur Verfügung stehen. Wenn dies nicht der Fall ist, macht er das, was er *„eigentlich nicht so mag“*. Er geht dann gewissermaßen einen Schritt zurück, gestaltet dann eher *„einfach“*.

„Also es sollte einfach mal drauflos gebaut sein, was die Welt halt noch nicht gesehen hat, so ungefähr, weil es soll ja auch ein Planet sein in unserem Projekt, den noch keiner kennt“ (INT 7/J+S, Z. 85-87). In dieser Textstelle findet sich überraschenderweise ein klarer Verweis auf die Themenstellung, die von außen – in diesem Fall vom Lehrer – zu Beginn gestellt wurde (*„es soll ja auch ein Planet sein in unserem Projekt“*), obwohl der Sinngehalt des vorherigen Satzes den Eindruck erweckt, als arbeite der Schüler absolut ungebunden und mit *„offenem Ende“*, wie die Betonung des Anfangs (*„drauflos gebaut“*) vermuten lässt.

Eine weitere Textstelle ist in Bezug auf die Unterrichtssituation dahingehend aufschlussreich, da der Schüler zwei unterschiedliche Erlebnissituationen gegenüberstellt:

- Der Unterricht steht kontrastiv zu seinen
- Bedürfnissen als Mensch.

„Ja, also das ist so: Arbeiten, die – das ist auch genau wie im Deutschunterricht: ich mag nicht Sachen, die mir vorgegeben werden. Ich will selber, ich will selber das machen, wozu ich g´rade Lust hab´. Ich will selber kreativ sein. Und das fand ich, konnte man damit sehr gut zum Ausdruck bringen, was man für ein Mensch ist, so ungefähr. Ja“ (INT 7/J+S, Z. 143-147).

Auf der einen Seite steht die Unterrichtssituation (*„genau wie im Deutschunterricht“*), wobei hier explizit die Rede ist, von *„Sachen“* und *„Arbeiten“*. Pflichterfüllung und Unpersönliches ist in der Schule also klar im Gegensatz positioniert zur *„Lust“*, die ihn als *„Mensch“* auszeichnet. Der passivischen Satzkonstruktion (*„vorgegeben werden“*) als Zeichen des Unterrichts, setzt Jan seine eigene Person (*„selber“* in dreimaliger Wiederholung) dagegen, denn er will *„machen“*, und nichts vorgesetzt bekommen. Es wird geschildert, dass im

Unterricht die Dinge „*genau*“ und exakt vonstatten gehen, während die Seite seiner menschlichen Ansprüche mit „*so ungefähr*“ und „*kreativ*“ charakterisiert wird.

Betrachtet man den inhaltlichen Sinn von Jans Sätzen, lässt sich festhalten, dass die experimentelle Unterrichtseinheit von ihm eher nicht als Unterricht, sondern als Möglichkeit gesehen wird, „*zum Ausdruck*“ zu bringen, „*was man für ein Mensch ist*“. Das heißt, dass – obwohl der Unterricht in der gewohnten Umgebung stattfindet – verschiedene negative Aspekte der Unterrichtssituation nicht erfahren werden. Jans Aussagen offenbaren auch, dass das Experimentelle im Unterricht Ganzheitlichkeit erfahren lässt. Es werden nicht nur bestimmte, isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten abgefragt, sondern der Mensch in seiner Gesamtheit gefordert. Das Experiment in der Schule erfüllt weiter sowohl die persönlichen Ansprüche des Schülers als Mensch, orientiert sich aber auch an den schulisch-unterrichtlichen Anforderungen.

II.5.3 Pauls Werkzeug

Pauls Arbeitsergebnis der Unterrichtseinheit ist im weitesten Sinn ein Blasrohr, das aus einem „*Röhrchen und mit Tesa-Film und mit'm Zahnstocher*“ zusammenmontiert ist (INT 7/P+M, Z. 16-17). Dieses, auf den ersten Blick recht einfach aufgebaute Zeicheninstrument, bekommt in den Protokollen der Teilnehmenden Beobachtung und des Interviews insgesamt neun verschiedene Bezeichnungen. Als es zum ersten Mal zur Sprache kommt, ist die Rede von einem „*Sternwerfer*“, dann heißt es „*Sternspeier*“, „*Airbrush für Arme*“ und „*Dreisprüher*“ (TNB 7/15.11. Z. 156; TNB 7/22.11. Z. 35, 85-86; TNB 7/29.11. Z. 71). Im Interview nennt Paul sein Werkzeug „*Air-Brush*“ und „*Sternwerfer*“ (INT 7/P+M, Z. 43, 125). Mit den Termini „*Anfangsmodell*“, den er mehrere Male verwendet, „*End-Prototyp*“ und „*Endvariation*“ scheint er gewisse Stadien seines Werkes festzulegen (INT 7/P+M, Z. 17, 19, 82, 24, 139). Das gleiche trifft auf die fragmentarische Bezeichnung „*das ist der End-, da ist alles mit drin*“ zu (INT 7/P+M, Z.151). Die Ausdrücke lassen sich, je nach Fokus, weiter gruppieren: Es handelt sich um

- Ausdrücke, die die Art des Zeichenprozesses in den Mittelpunkt stellen, also zum Beispiel das Zeichnen durch Sprühen („*Sternwerfer*“, „*Sternspeier*“, „*Airbrush für Arme*“, „*Dreisprüher*“, „*Air-Brush*“, „*Sternwerfer*“). Außerdem finden sich
- unspezifischere Bezeichnungen, die Auskunft über den Entwicklungsfortschritt geben („*Anfangsmodell*“, „*End-Prototyp*“, „*Endvariation*“, „*der End-, da ist alles mit drin*“).

II.5.3.1 Den Zeichenvorgang fokussierende Termini

„Airbrush“, bzw. „Air-Brush“ sind Bezeichnungen für ein künstlerisches Werkzeug, bei dem mit einer Sprühpistole und mit Hilfe von Druckluft, ein sehr fein gepunkteter Farbfilm auf die Bildfläche aufgetragen wird. Es ist anzunehmen, dass das Ziel der Anstrengungen Pauls in Bezug auf sein Werkzeug eine Annäherung an die Arbeitsweise des Airbrush-Geräts ist.

Der Name „*Dreisprüher*“ zeigt an, dass auf drei verschiedene Arten Tusche gesprüht werden kann. Im Vergleich zu den eben genannten Produktbezeichnungen, erscheinen die Begriffe „Sterne- bzw. Sternwerfer“ und „Sternspeier“ aufschlussreicher.

Sie beschreiben in einem Teil des Kompositums das Ergebnis des Zeichenvorgangs und im anderen die Zeichenmethode. Was das Resultat angeht, ist offensichtlich, dass die Punkte verschiedenen Durchmessers, und ihre unregelmäßigen Umrisse einem Sternenhimmel ähnlich sind. Nur sind die „Sterne“ aus Tusche, im Gegensatz zum Sternenhimmel, als schwarze Flecken und Punkte auf weißem Papier platziert (siehe Abb.). Im zweiten Wortbestandteil wird die Art des Zeichnens genauer erläutert. Unter dem Begriff „Werfer“ versteht man im Allgemeinen einen Akteur, der einen Gegenstand schleudert. Das Ziel – in diesem Fall der Einschlagpunkt – ist nur annähernd zu bestimmen. Ähnliches scheint bei dem „Stern(e)werfer“ vonstatten zu gehen. Die Tusche wird aus dem Trinkhalm geschleudert und fällt an einem, nicht genau vorherzusagenden, zufälligen Punkt auf den Zeichengrund (siehe „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug“). Man kann daher, allein schon von dem Namen, den er seinem Produkt gibt, davon ausgehen, dass bei Pauls Werk und Arbeitsweise das Zufällige eine gewichtige Rolle einnimmt.

Die Bedeutung von Pauls Werkzeug als Symbol für experimentelles Handeln wird weiter unten in einem eigenen Kapitel analysiert (siehe „Das Werkzeug Pauls als Symbol für experimentelles Handeln“).

II.5.3.2 Die Bezeichnungen, die das Stadium des Fortschritts markieren

Was die allgemeinen Kennzeichnungen von Pauls Arbeit angeht, ist festzuhalten, dass sie, wie oben schon angedeutet, verschiedene Phasen innerhalb der Entwicklung des Werkzeugs markieren. Es findet eine konstante, sich über alle Stunden der Unterrichtseinheit erstreckende Weiterentwicklung statt. Beginnend mit dem „*Anfangsmodell*“, das als eine Art Muster dient, nimmt der weitere Ausbau seinen Gang über den „*End-Prototyp*“, der als erste praktische (funktionierende) Ausführung nach mehreren Entwürfen verstanden werden kann. Auch danach werden weitere Veränderungen vorgenommen, die in der „*Endvariation*“ zum Ausdruck kommen. Das letzte Stadium des Werkes ist erreicht, als nur noch der erste

Wortbestandteil „End“, mit dem Zusatz, dass „alles mit drin“ ist, übrig bleibt. Ein bedeutsamer Aspekt ist hierbei, dass nur der Anfangs- und Endpunkt der Entwicklungen in Worte gefasst werden. Die Zwischenstadien werden – zumindest in den Äußerungen des Interviews – gänzlich ausgespart.

II.5.3.3 Union von Produkt und Prozess bei Pauls Werk/ Werkzeug

Das Ergebnis von Pauls Arbeitsprozess während der Unterrichtseinheit ist Ausdruck des Prozesses und des Produkts zugleich. So ist Prozesshaftes häufig nicht klar vom Produkt abzugrenzen. Das Werkzeug, als Synonym für den Entstehungsprozess, und das Werk, das für das Endprodukt steht, bilden bei Paul eine untrennbare Einheit. Trotzdem wird hier der Versuch unternommen, beide Kategorien zum Zwecke der Interpretation auseinander zu legen. Auf der Suche nach Textstellen, die Informationen über das Prozesshafte in Pauls Werk darbieten, wird der Fokus primär auf einige Verben gelegt, da sie am ehesten imstande sind, über den Verlauf und Hergang Aufschluss zu geben. Vertieft man die Suche in Richtung Art und Umstand der Prozesse, kommt man zum Kontext und den Komposita, die – in Form von Präfixen – die Tätigkeitswörter näher bestimmen

II.5.3.4 Die Bedeutsamkeit der verschiedenen Präpositionen und Verbpräfixe

Die Prozessanalyse nimmt ihren Ausgang an drei gewichtigen Textstellen innerhalb des Interviews mit Paul:

„Aber dann hab´ ich halt – man musste halt rumprobieren – ich denke, niemand hat von Anfang an schon gewusst, was er machen will, oder wollte. Jeder hat halt rumprobiert und dadurch sind ganz neue Möglichkeiten entstanden. Und, ja, da ist zum Schluss halt ein Bild rausgekommen“ (INT 7/P+M, Z. 64-68).

„Also, als erstes hab´ ich einfach irgendwas ausprobiert und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat. (...) Und deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht, praktischerweise, weil der war ziemlich punktförmig noch und damit man nicht so viel Kraftaufwand hat, hab´ ich halt dann in mehrere Richtungen verteilt. Und hab´ halt die Stabilität und die – ähm – durch diese Kanten im Röhrchen, hab´ ich halt genutzt und hab´ neue Sachen ausprobiert dadurch und dann ist halt die Endvariation draus geworden.“ (INT 7/P+M, Z. 129-140).

„Weil, wenn man an was stur bleibt, das ist zwar besser, da hat man mehr Zeit, sein Bild noch zu verändern, aber man muss auch immer mal wieder ´was Neues ausprobieren. Weil ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben, sondern ich hab´ ja auch immer

‘was Besseres versucht und dann kam zum Beispiel der Mario und der hat dann noch ‘ne bessere Idee gehabt, wie man das verbessern könnte. Und dann hat man das halt auch noch übernommen, deswegen hat sich dauernd ‘was verändert“ (INT 7/P+M, Z. 80-86).

herum (rum-)

Als erstes soll hier das Präfix „rum“ („rumprobieren“, „rumprobiert“) in den Mittelpunkt der Analyse genommen werden. Die Kurzform von „herum“ behält vor allem in Zusammensetzungen „die räumliche Vorstellung des Umfassens bei (...) oder es gibt die Änderung einer Richtung“ an (Duden 2001, S. 877). Das mit der Vorsilbe kombinierte Verb steht für das Versuchen. So kann man zu dem Schluss kommen, dass das, oder durch das Probieren eine Modifikation der Richtung vor sich geht. Beobachtet man den Kontext („*hab‘ ich halt – man musste halt rumprobieren*“, „*Jeder hat halt rumprobiert*“) des Verbs etwas eindringlicher, erwecken zwei Aspekte die Aufmerksamkeit. Dies ist zum einen das in beiden Fällen verwendete, in der Umgangssprache übliche Wort „halt“. Vom Sinn her wird die gesamte Tätigkeit damit als etwas überaus Selbstverständliches, Unzweifelhaftes dargestellt, wie wenn der Schüler sagen wollte: Das macht man halt so. Damit verleiht der Schüler seiner Aktion etwas Allgemeingültiges, wobei damit schon der zweite interessante Aspekt angesprochen ist: Der Schüler wechselt im ersten Satzausschnitt in seiner Erzählung von der ersten in die dritte Person („*hab‘ ich – man musste*“). Auch im zweiten Auszug ist das Verb in die Person konjugiert. Hiermit wird an dieser Stelle ein Wechsel vom persönlichen Ich-Erzähler zur unpersönlichen Sacherzählung vorgenommen. Zwei Deutungsvarianten bieten sich hier an: Es könnte sein, wie oben schon vermutet wurde, dass der Schüler die Allgemeingültigkeit des Vorgehens unterstreichen will. In diesem Zusammenhang ergibt auch die Verwendung von „man“, im Sinn von „jeder“, und das im folgenden Ausschnitt gebrauchte „jeder“ einen schlüssigen Sinn. Andererseits könnte es auch sein, dass der Schüler darauf hinweisen will, dass beim Probieren die Initiative seiner eigenen Person zurückgenommen wird und eine andere Kraft – man kann vermuten, dass es sich hier um das Zufällige handelt – an Bedeutung gewinnt. Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Agieren beim Probieren unpersönlich in verschiedene Richtungen geht und gleichzeitig dadurch eine Richtungsänderung, weg vom linearen Handlungsfortgang, vorgenommen wird. Auf der Suche, in welche Richtung die Handlung strebt, ist das folgende Präfix von Bedeutung:

aus- ; raus-

Ähnlich wie „rum“ wird im Text auch „aus“ hauptsächlich mit dem Verb „probieren“ in Verbindung gebracht („*ausprobiert*“, „*ausprobiert*“, „*ausprobieren*“). Die Etymologie des Wortes weist ihm die Bedeutung von »auf etwas hinauf, aus etwas hinaus« zu (Duden 2001, S. 57). Wenn man sich nun vergegenwärtigt, dass „probieren“ mit „rum“, einem Index für eine Richtungsänderung, und gleichermaßen mit „aus“ kombiniert wird, zeichnet sich klar ab, in welche Richtung die Modifikation der Handlungsrichtung führt, nämlich „auf etwas hinauf“, in die Höhe. So kann man bis hierhin zusammenfassen, dass sich durch das Probieren eine Richtungsänderung in der linearen Handlungsprogression vollzieht. Der Fortgang der Handlung erfährt aber keinen unvermittelten Bruch, sondern eine sanfte, aber trotzdem deutlich wahrzunehmende Diskontinuität in Form einer Richtungsänderung nach oben, eines linearen Anstiegs. Untersucht man das Umfeld von „ausprobieren“ im Text, fällt ins Auge, dass das Verb zweimal mit etwas Neuem in Verbindung gebracht wird („*neue Sachen ausprobiert*“, „*‘was Neues ausprobieren*“). Das Neue, im Sinne von „etwas, das noch nicht so gewesen ist“, oder von etwas „Andersartigem“ verdeutlicht noch einmal in anschaulicher Weise die Veränderung, die durch die Kursmodifikation eingetreten ist. Gleichzeitig könnte es als Hinweis gedeutet werden, dass es durch den Anstieg der eindimensionalen Aktionslinie neu und anders weitergeht.

An den übrigen Stellen, an denen „raus“ zu finden ist („*rausgekommen*“, „*draus geworden*“) konzentriert sich der Inhalt eher auf die Resultate am Ende, das Output. Dies indiziert der Kontext, in dem die Verben stehen zweifelsfrei („*zum Schluss (...) rausgekommen*“, „*die Endvariation draus geworden*“). Sinngemäß zeigen die Verben an, dass manchmal verdeckt, eine Veränderung, ein Prozess vorgenommen wird, und im Anschluss daran etwas „herauskommt“, was vielleicht anders ist, als man erwartet hat, oder eingangs eingegeben wurde. Man stößt gewissermaßen auf etwas, kommt sozusagen auf etwas drauf, was auf die Verwendung des Präfixes „drauf“ im Text überleitet. Die beiden als Präfixe gebrauchten Präpositionen „auf“ und „aus“ ähneln sich in ihrer semantischen Vielfalt, lassen sich aber doch kontrastiv klar voneinander trennen. Während „auf“, eher eine oben liegende Position bestimmt, markiert „aus“ vor allem die Richtung nach oben. Diese Verwendung wird auch aus dem Text klar, bei der der Schüler sich etwas „erst mal ausdenkt“ und dann „draufkommt“, oder als er „einfach irgendwas ausprobiert“ und dann „draufkommt“ („*erst mal ausgedacht und (...) dann bin ich draufgekommen*“, „*einfach irgendwas ausprobiert (...) dadurch bin ich dann da erst mal draufgekommen*“). In den Passagen, in denen Paul die Präposition „aus“ oder ein Kompositum davon verwendet, meint er den Anstieg der Handlungslinie, während er dagegen „drauf“ gebraucht, wenn er sich damit auf das Ergebnis

des Handelns, das sich bereits in der persönlich-unpersönlichen Zufallslinie abspielt, bezieht (siehe „Christophs „Männchen“ bzw. „Wesen“ / Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse“).

auf (drauf-)

Drei Textstellen geben im Wesentlichen Aufschluss über den Sinngehalt des Präfixes „drauf“: Ganz zu Beginn des Interviews fragt der Schüler: *„Ja. Also, soll ich sagen, wie ich draufgekommen bin?“* (INT 7/P+M, Z.11). Noch an zwei weiteren Stellen im Text kommt dasselbe Verb vor:

„(...) und dann hab´ ich mir halt irgendwas erst mal ausgedacht und versucht, irgendwas – ja – zusammenzubasteln und dann bin ich draufgekommen mit den – ähm – ja, Röhrchen und mit Tesa-Film und mit´m Zahnstocher und dann hat sich halt erst mal so das Anfangsmodell entwickelt“ (INT 7/P+M, Z.14-17).

„Also, als erstes hab´ ich einfach irgendwas ausprobiert und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat. Und – ähm – dadurch bin ich dann da erst mal draufgekommen, also Zufall. Und dann hab´ ich halt gemerkt: Ja, es gibt noch ziemlich viele Kleckse (...)“ (INT 7/P+M, Z.129-132).

Betrachtet man den Sinn der beiden letzten Textausschnitte, stellt man fest, dass sie eine ähnliche Struktur aufweisen. Paul legt in seiner Erzählung grundsätzlich eine zeitliche Abfolge fest, indem beide Male ein Ereignis mit „erst mal“ und „als erstes“ deklariert wird. Etwas später, „dann“ passiert der nächste Schritt. Untersucht man Inhalt und Abfolge, zeigt sich, dass die zwei Verben, die in der ersten Phase Anwendung finden, experimentellen Charakter haben („versucht“, „ausprobiert“). Außerdem kann man davon ausgehen, dass das „Versuchen“ und „Probieren“ keineswegs geplant vor sich geht, sondern weitgehend ungeplant abläuft. Dies bezeugt, dass in beiden Zitaten bei den experimentellen Verben stehende „irgendwas“, was auf eine ausgeprägte Unschärfe, was die Zielrichtung der Aktion angeht, schließen lässt. Der Schüler probiert gewissermaßen, wie er etwas weiter unten selbst in Worte fasst, *„in mehrere Richtungen“* (INT 7/P+M, Z.136-137). Es macht den Eindruck, dass das Handeln des Schülers in alle Richtungen offen ist. In dieser Atmosphäre der Unvoreingenommenheit, was den weiteren Verlauf seines Tuns angeht, „kommt“ der Schüler auf etwas „drauf“ („draufgekommen“), was er mit dem Wort „Zufall“ benennt. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Verb in allen drei Zitaten in der ersten Person verwendet wird. Das heißt, dass der Schüler in dem Geschehen durchaus einen aktiven Part übernimmt („ich draufgekommen“). Dieser wird noch klarer, wenn man sich in den Sinngehalt des Wortes vertieft. Das Verb „kommen“ markiert immer eindeutig einen Bezug

zum Sprecher, genauer gesagt „zum Sprecher hin“. Dieser stellt gewissermaßen die Bezugsgröße dar. „Draufkommen“ heißt dann, dass der Sprecher, der in diesem Fall auch als Agierender fungiert, auf etwas trifft. Im Wort schwingt zugleich implizit mit, dass es sich dabei um etwas handelt, das zwar schon da war, aber erst durch das „Darauf-Kommen“ offensichtlich wird. Die Aufschlüsselung der etymologischen Bedeutung eröffnet weitere schlüssige Interpretationsvarianten.

Das Verbkompositum „draufkommen“ ist zusammengesetzt aus dem Verb „kommen“ und dem Präfix „drauf“, umgangssprachlich für „darauf“. Darin enthalten ist die lagebetonte Präposition „auf“ im Sinne von „über“, „oberhalb“, oder „in die Höhe“. In Anlehnung an die Wortbedeutungen und als Weiterentwicklung der unter den anderen Präfixen untersuchten Aspekte, lässt sich folgende Interpretationsversion entwickeln: Nach der Phase des Versuchens und Probierens in alle Richtungen und dem Anstieg der Aktionslinie, agiert der Schüler nun über der ursprünglichen linearen Handlungsordnung. In dieser Atmosphäre, und nachdem er die aktive Rolle abgegeben und wieder übernommen hat, kommt etwas zu ihm, fällt ihm etwas zu, das vom Schüler selbst als „Zufall“ deklariert wird. Es zeichnet sich also im Verb „draufkommen“ eine persönlich initiierte Aktion, wie auch eine unpersönliche Reaktion ab. Beide Richtungen sind deutlich auszumachen in den jeweiligen Weiterführungen: Der Schülers scheint einerseits für sich selbst eine Schlussfolgerung zu ziehen (*„Und dann hab´ ich halt gemerkt“*), gleichzeitig geht eine von ihm nicht beeinflusste, unpersönliche Handlung weiter (*„und dann hat sich halt erst mal so das Anfangsmodell entwickelt“*). An dieser Stelle zeigt sich gut nachvollziehbar die ambivalente Situation, die dem Wesen des Zufalls eigen ist; aktivische Elemente nehmen, genauso wie passivische Momente eine wichtige Rolle ein.

Die beiden komplementären Tendenzen, der lineare Handlungsfortschritt auf einer (unten liegenden) Ebene und die Zufallsaktionen auf einer darüber verlaufenden Linie, werden hauptsächlich in Pauls Werkzeug vereint, kommen im Sternwerfer zusammen. Wenn man den Text untersucht, und die bis jetzt gezeichnete Argumentationslinie weiter führt, muss man zwei weiteren Präpositionen, bzw. Präfixen besondere Beachtung schenken. Diese sind:

in (drin, rein-) und zusammen-

Die entsprechenden Textauszüge sind unten aufgeführt:

„(...) und da hab´ ich mir zuerst gedacht, das ist noch viel zu umständlich und dann hab´ ich noch viel bessere Ideen versucht – ähm, ja – in eines reinzubauen“ (INT 7/P+M, Z. 20-21).

„Das ist der – ähm – das ist der End-, da ist alles mit drin. Einmal, da kann man aus verschiedenen Richtungen pusten, einmal hier, hier und hier (...) der Blaue ist so normal, wie

ein Röhrchen von dem hier und falls es halt noch so Kleckse gibt, kann man mit dem das verpusten, damit das solche Linien werden, so wie hier, solche Linien. Also, alles in einem“ (INT 7/P+M, Z. 152-157).

„I: Das ist wirklich eine sehr gute Erfindung.

P: Ja, alles in einem“ (INT 7/P+M, Z. 164-165).

Den Textstellen ist unschwer zu entnehmen, dass das Werkzeug für Pauls Handeln in mehrerer Hinsicht, amalgamierende Funktion hat. Es vereint *„noch viel bessere Ideen“* in sich selbst. Das heißt, dass nicht nur viele Einfälle hineingebaut werden, sondern sogar noch *„viel bessere“*. In den folgenden Zitaten wird der Schüler noch deutlicher in seiner Rede. In seinem Instrument *„ist alles mit drin“*; Und es ist – wie er zweimal betonend wiederholt – *„alles in einem“*. Es fällt in den letzten beiden Ausschnitten das Gegensatzpaar „alles – eines“ Auf der einen Seite ist *„alles“*. Damit könnten die verschiedenen Planungs-, Versuchs- und Probiermomente gemeint sein, aber auch die gesamte Bandbreite der Handlungsrealitäten, also die normale lineare Handlungsprogression, deren Anstieg und die „übergeordnete“ Zufallsfortführung, wie sie in den vorhergehenden Zeilen ausgeführt wurde. Auf der gegenüberliegenden Seite befindet sich das *„eine“*. Dies könnte stehen für die Vereinigung unterschiedlichster planender und spontaner Elemente, genauso wie für die Zusammenführung der divergierenden Aktionslinien. Und diese Zusammenführung, im Sinne eines Trichters übernimmt das Instrument. Das Werkzeug wird zum Medium, das *„in“* sich alles zu einem zusammenführt. Ein Blick in die Wortgeschichte der Präposition *„in“* führt den Sinngehalt noch etwas weiter: Eine Bedeutung des Wortes, die sich aus dem Lateinischen herleitet ist »ein, hinein«. *„Ein“* wiederum fokussiert eine nach innen zielende Richtung. (Duden 2001, S. 361, 173). Auch eine Verbindung zum Zahlwort *„ein“* kann, in diesem Zusammenhang nicht ausgeschlossen werden, denn die Auftretenshäufigkeit von *„in – eines“* ist, wie oben schon weiter ausgeführt, signifikant erhöht (*„in eines“*, *„alles mit drin. Einmal, (...)“*, *„alles in einem“*, *„alles in einem“*). Im zweiten Zitat führt der Schüler die Funktionsweise des Werkzeugs so detailreich aus, dass man ein Komplementärverhältnis zwischen *„verschiedenen Richtungen“* und *„einmal“* herauslesen kann. Eine dritte Interpretationslinie in die gleiche Richtung lässt sich stimmig gestalten, wenn man zu den vorhandenen, eine zusätzliche Textstelle hernimmt, in der dem Präfix *„zusammen“* eine exponierte Stellung zukommt: *„(...) und dann hab´ ich mir halt irgendwas erst mal ausgedacht und versucht, irgendwas – ja – zusammenzubasteln und dann bin ich draufgekommen mit den – ähm – ja, Röhrchen und mit Tesa-Film und mit´m Zahnstocher und dann hat sich halt erst mal so das Anfangsmodell entwickelt“* (INT 7/P+M, Z. 14-17).

Der Schüler beschreibt, dass er „*versucht, irgendwas – ja – zusammenzubasteln*“. Es scheint, dass der Schüler relativ ungeplant („*irgendwas*“) zu seinem Werkzeug kommt. Wichtiger in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass er durch das „Zusammenbasteln“ auf sein Ergebnis – wohl, wie oben beschrieben, auf zufällige Weise – stößt. Er führt eine praktische Handlung aus – hier „Zusammenbasteln“, weiter oben „Reinbauen“ – und dadurch kommt es zur Vereinigung. Das Entstehen dieser Union lässt sich in einer Gegenüberstellung der Konstruktion der beiden Zitate, in denen „Zusammenbauen“ und „Reinbauen“ benutzt wird, zurückverfolgen. Es geht eine schrittweise Entwicklung vonstatten: Am Beginn steht jeweils ein Denkvorgang („*zuerst gedacht*“, „*erst mal ausgedacht*“), darauf schließt eine Versuchsphase an („*versucht*“, „*versucht*“), die schließlich im vereinenden konkreten Tun mündet („*reinzubauen*“, „*zusammenzubasteln*“).

Das Resultat dieser praktischen Arbeit, das Werkzeug, wurde schon an mehreren Stellen erwähnt. Es wurde bis jetzt der Fokus auf die vereinende Bedeutung des Instruments gelegt. In den folgenden Abschnitten werden weitere Aspekte, die direkt mit dem Werkzeug in Verbindung gebracht werden können, untersucht. Zum grundsätzlichen Sinngehalt des Werkzeugs und seinen Bezeichnungen, wird auch auf das Eingangskapitel bei Paul verwiesen (siehe „Christophs „Männchen“ bzw. „Wesen“ / Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse“; „Jans Werk zwischen „Konstruktion“ und „Wirrwar“ / „ausschauen“; Phänomenologische Interpretation des Textmaterials zum Einzelprojekt „Regenschutz für die Pusteblume“ / Die Phase des Ausprobierens und die Herstellung des Werkes“).

II.5.3.5 Das Werkzeug Pauls als Symbol für experimentelles Handeln

Zu Beginn soll an dieser Stelle, nachdem die Bedeutung des Interviewtextes für verschiedene Aspekte experimentellen Handelns offen gelegt wurde, noch einmal die Bezeichnung „Stern(e)werfer“, die Paul selbst für sein Werkzeug ausgewählt hat, unter Beachtung verschiedener experimenteller Gesichtspunkte, auseinander gelegt werden. Zuerst interessiert

- der Sinngehalt des Wortes „Stern(e)werfer. Im weiteren wird untersucht, inwieweit
- die Funktionsweise des Werkzeugs als Symbol für zufälliges Handeln gelten kann.

II.5.3.5.1 Die Wortbedeutung von „Sternwerfer“

Grammatikalische Charakteristika

Der Terminus „Stern-/oder Sternewerfer“ erscheint von allen verwendeten Begriffen an erster Stelle. Der Schüler präsentiert am Ende der ersten Stunde seine Erfindung mit den Worten:

„Schauen sie mal, Herr Michl, das habe ich erfunden. Das ist ein Sternwerfer“ (TNB 7/15.11. Z. 155-156). Gerade die Tatsache, dass es sich dabei um die erste bewusst gewählte Kennzeichnung handelt, weist der Wortbildung eine besonders herausragende Stellung zu. Schlüsselst man das Kompositum in seine zwei Bestandteile auf, ergeben sich die Substantive „Stern“ und „Werfer“. Mit dem Wort Stern wird bekanntermaßen ein Himmelskörper beschrieben, der sich üblicherweise über dem Betrachter befindet. So lassen sich zwei Ebenen definieren: Die des Agierenden unten und eine darüber liegende.

Sterne und Planeten kamen auch in den einleitenden Worten des Lehrers zur Unterrichtseinheit vor, so dass davon ausgegangen werden kann, dass Paul diesen verbalen Impuls verarbeitet hat.

Beim Nomen „Werfer“ sollte hier primär Beachtung finden, dass mit der Wortendung der Akteur, „der, der wirft“, definiert wird. Im Gegensatz dazu stünde beispielsweise der passivische Terminus „Wurf“, der den Akt des Werfens charakterisiert.

Zieht man einen weiteren Terminus hinzu, den der Schüler im Interview verwendet, nämlich den Ausdruck „Zufall“, lässt sich ein aussagekräftiges Kontrastverhältnis zum „Sternwerfer“ konstruieren (INT 7/P+M, Z. 132).

Gegenüberstellung der Wortbedeutungen von „Sternwerfer“ und „Zufall“ und die Komplementarität zwischen aktivischen und passivischen Elementen

Im Zusammenhang mit dem semantischen Feld des Wortes Zufall erscheint die Auseinanderlegung der Wortbedeutungen äußerst relevant, wenn man erst die beiden Vokabeln „Werfer“ und „Fall“ gegenüberstellt. Wie eben geschildert, ist mit dem einen der Akteur, mit dem anderen die Aktion gemeint. Die aktive Komponente, die der „Werfer“ impliziert, kontrastiert mit dem eher passiven Ausdruck „Fall“. Diese Gegenüberstellung findet sich analog im Sinngehalt der beiden Wörter wieder, der mit Hilfe der zu Grunde liegenden Verben aufgezeigt werden soll: Das Transitiv „Werfen“ beschreibt immer eine intendierte, aktiv initiierte Handlung, die den Akteur in den Mittelpunkt rückt, der „mit drehend geschwungenem Arm“ schleudert (Duden 2001, S. 923). Der Werfer greift somit äußerst aktiv in das Geschehen ein, indem er beispielsweise die Intensität des Wurfes und die Richtung bestimmen kann (siehe „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug“). Das exakte Auftreffen hingegen lässt sich nur schwer vom Werfer prognostizieren. Letztlich fällt das Objekt – nachdem es eine Wurfbahn beschrieben hat – an einer Stelle auf den Grund, die von sehr vielen Faktoren des „Zufalls“ abhängig sind. Das intransitive „Fallen“ fokussiert, da es kein Akkusativobjekt nach sich zieht, den Akt des

Fallens an sich. Die Phase des Wurfes und ebenso der Startmoment mit dem Werfer scheinen hier so gut wie keine Rolle mehr zu spielen.

Weiter ist, neben den grammatikalischen Besonderheiten im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Wortbedeutungen, zu beachten, dass „werfen“ in den meisten Fällen eine Bewegung, die in die Höhe, nach oben zielt, beschreibt. „Fallen“ hingegen charakterisiert gewöhnlich eine nach unten gerichtete Bewegung. Eine Kombination aller ausgeführten Aspekte der Wortbedeutungen lässt den Schluss zu, dass es sich bei den Termini „Sternwerfer“ und „Zufall“ um verwandte, aber in entscheidenden Merkmalen gleichwohl differierende Ausdrücke handelt. Beschreibt der „Sternwerfer“ eine Bewegung, aktiv initiiert, nach oben – im Wort „Stern“ und „Werfer“ gleichermaßen implizit in Worte gefasst – geht es beim „Zufall“ um eine eher, nach unten gerichtete, passiv orientierte Bewegung.

Die Bewegungsrichtung, die der Sternwerfer beschreibt – die eines Sternes nach oben – kann nun als Symbol der, in den vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Diskontinuität der Handlungsprogression gelten. Das heißt folglich, dass im Anschluss an den unten verlaufenden aktivisch initiierten Aktionsfortgang, die Bewegung – wie dies durch das „werfen“ und den „Stern“ ausgedrückt wird – nach oben führt auf eine oberhalb liegende eher passive Handlungslinie. Diese Veränderung der Aktionslinie wird – wie hier dargelegt – schon allein durch den Namen des Werkzeugs mitgeteilt.

Zuletzt soll auch darauf hingewiesen werden, dass natürlich wohl auch die unterrichtliche „Vorgabe“, nämlich die Auseinandersetzung mit einem fremden Planeten, verschiedene Assoziationen zum Themenbereich „Sterne“ beim Schüler auslöst. Andererseits lässt sich der von Paul verwendete Terminus „Sternwerfer“ genauso in die Nähe einer mythologischen oder religiösen Begriffswelt bringen. Zeus wirft Blitze vom Himmel auf die Menschheit und Gott erschafft in der Schöpfungsgeschichte neben der Erde auch die Sterne als Himmelskörper.

Aber nicht nur die Auslegung der Wortbedeutung ist in Verbindung mit den zufällig-experimentellen Prozessen informativ, sondern auch die Arbeitsweise des Werkzeugs.

II.5.3.5.2 Die Funktionsweise des Werkzeugs als Sinnbild für experimentell-zufälliges Handeln

In den Texten der Materialerhebung ist sehr ausführlich dokumentiert, wie der Sternwerfer funktioniert. Allerdings durchläuft Pauls Werkzeug – obwohl die grundsätzliche Arbeitsweise gleich bleibt – mindestens drei bedeutende Entwicklungsschritte, die sich auch in der Funktion widerspiegeln.

Vor der Feinanalyse der einzelnen Textstellen, die weiter unten erfolgt, wird hier die prinzipielle Funktion und ihr Zusammenhang mit dem Zufall vorgestellt (siehe Abb.).

Das Werkzeug ist aus mehreren „*Trinkhalmen*“ zusammengebaut, von denen die meisten am vorderen Ende mit „*Tesafilm*“ zugeklebt sind. Die Klebestreifen sind durchlöchert, so dass Luft und/oder Tusche durchgesprüht werden kann. Mindestens ein Trinkhalm wird unten nicht verklebt oder er wird mit einem größeren Loch versehen. Die Funktionsweise des Geräts ist nun folgende: Erst zieht man „*die Tusche hoch*“. Wenn man nun „*am anderen Ende hineinbläst, versprüht sich die Tusche sehr fein auf dem Papier*“. In der Regel befinden sich dann ein „*großer Tuschefleck und viele kleine Punkte*“ auf dem Papier, die man im nassen Zustand „*dann so in Linien*“ „*in mehrere Richtungen*“ „*verpusten*“ kann. (Alle Zitate beziehen sich auf die weiter unten aufgeführten Textauszüge)

Zusammenfassend formuliert stellt sich die technische Arbeitsweise des Instruments etwa so dar: Auf einen Impuls des Schülers hin, fällt erst eine bestimmte Menge Tusche auf das Papier und bildet dort einen großen Klecks, der von mehreren kleinen umgeben ist. Der große Fleck bildet den Ausgangspunkt für eine Linie, die willentlich vom Schüler durch Blasen gezogen wird. Aus der Charakteristik der Arbeitsweise lassen sich relativ klare Analogien zum experimentellen Handeln herausformen. Der Schüler gibt einen ersten geplanten und gewollten Anstoß, indem er die Tusche aufnimmt und durch den Trinkhalm bläst. An der Austrittsstelle beginnt eine Phase, die hochgradig vom Zufall geprägt ist. So kann Paul das Auftreffen der Tusche nur sehr vage bestimmen, denn sowohl die Stelle, an der die Flüssigkeit den Untergrund berührt, als auch das Aussehen, also zum Beispiel Größe und Umrisse, sind von bewusst geplanten Einwirkungen von außen weitgehend unabhängig. Ist das Resultat des Zu-Falls auf dem Papier bereits zu sehen, aber noch nicht abgeschlossen – denn die Tusche muss noch feucht sein – schließt ein Stadium von größerer Geplantheit und potentieller willentlicher Beeinflussung an. Mit dem unverklebten Strohalm wird die Tusche über das Papier geblasen. Der Grad der bewussten Einwirkung ist in dieser Etappe relativ hoch, da zum Beispiel die Stärke des Blasens oder die Richtung, von der, oder in welche geblasen wird, vom Schüler gelenkt werden kann. Die entstehende Tuschelinie geht in der Regel in dieselbe Richtung wie der Luftstrahl, der durch das Blasen des Schülers unten aus dem Trinkhalm austritt.

Kehrt man an dieser Stelle zum Sternwerfer als Symbol des Experimentellen zurück, kann resümiert werden, dass die Handlung zu Beginn, wenn Tusche aufgenommen werden muss, linear, bewusst und geplant abläuft. In dem Moment, in dem die Tusche aus dem Rohr austritt, beginnt eine Phase des Zufalls, die eine gewisse Fixierung durch den Fleck erfährt.

Der Fleck hat keinen geschlossenen Umriss, sondern er „strahlt“ in verschiedene Richtungen aus. Diese Strahlen – daher vielleicht auch das Bild des Sternes, das Paul verwendet – stellen später, wenn die Tusche bewusst verblasen wird, potentielle Ausgangspunkte verschiedener Linien dar. Diese Strahlen werden durch die Verlängerung mit Hilfe des Blasens deutlich herausgestellt. Die entstehenden Linien sind gewissermaßen der bildliche Ausdruck des nun dominierenden Handlungsfortschritts linearer Natur.

Man kann grob zwei Phasen unterschiedlichen Charakters in der Funktionsweise des Sternwerfers unterscheiden. Eine erste, eher von zufälligen Komponenten geprägte Etappe, in der die Tusche auf das Papier geblasen wird und die Kleckse entstehen, und eine zweite, weit mehr bewusst-geplante Stufe, innerhalb derer die Tusche mit dem unverschlossenen Röhrchen in Linien geblasen wird. Die Linien und die Kleckse gehören untrennbar zusammen. Die Linien und das zufällig Gefallene bilden eine Einheit, in dem Sinn, dass das Lineare eine Fortführung des Zufälligen bildet (siehe Abb.).

Die oben erläuterte Symbolik, die sich aus dem Sinn der Textauszüge ergibt, lässt sich gleichermaßen verifizieren, wenn man die Bedeutungen und Beziehungen der einzelnen Wörter in den Sätzen analysiert. Die unten aufgeführten Textstellen, die allesamt über die Funktionsweise des Sternwerfers Auskunft geben, werden zu dieser Analyse herangezogen.

In seiner ersten Version besteht der Sternwerfer *„aus zwei Trinkhalmen, die vorne etwas zugestopft sind. Wenn man Tusche aufnimmt und am anderen Ende hineinbläst, versprüht sich die Tusche sehr fein auf dem Papier“* (TNB 7/15.11. Z. 157-159). Seine Funktionsweise: *„Paul nimmt sich ein neues Blatt und fängt an, es mit seinem Sternwerfer zu bearbeiten. Er taucht sein Werkzeug in das Tuschegefäß, zieht die Tusche hoch und bläst dann in die Trinkhalme. Auf diese Weise verteilt er ganz feine Tuscheflecken auf dem Blatt“* (TNB 7/22.11. Z. 37-40).

„Da ist erstmal so ein kleiner Teich mit Tusche. Und auf ein Rohr tue ich keinen Tesafilm drauf. Und mit dem kann man das dann so in Linien wegblasen“ (TNB 7/22.11. Z. 91-93).

II.5.3.5.3 Der Sternwerfer in seinen weiteren Entwicklungsstadien

„Wenn man da bläst, entstehen solche Blasen,“ sagt er und bläst in die präparierten Trinkhalme. Auf dem Blatt sind ein großer Tuschefleck und viele kleine Punkte zu sehen. Den noch nassen größeren Fleck pustet Paul in einer gezackten Linie weiter. Ich bin sehr überrascht, dass er die vorher mitgeteilte Idee so exakt in die Praxis umsetzen konnte und frage ihn, wie sein Werkzeug funktioniert, woraufhin er erläutert: „Wenn man normal speien will, nimmt man alles. Oder man nimmt nur das rote Rohr. Deswegen habe ich da keinen

Tesa drangemacht und die anderen Rohre gekürzt.“ Paul nimmt sich daraufhin ein neues Blatt und bearbeitet dieses zuerst mit dem Tuschpinsel, den Mario in der letzten Stunde zusammengebaut hat. Dann setzt er seinen Sternewerfer ein. Er geht dabei sehr sorgfältig vor: Zum Beispiel legt er sich zuerst seine Werkzeuge bereit, mischt die Tusche, bevor er sie ansaugt und sprüht schließlich auf das Blatt. Zu meiner Überraschung funktioniert der Sternewerfer wie in der ersten Demonstration: Es fällt ein großer Tuschefleck auf das Blatt, umrahmt von feinen Punkten. Sofort bläst Paul den großen Fleck zu einer geschwungenen Spur“ (TNB 7/22.11. Z. 108-123).

Der dritte „Prototyp besteht aus drei Trinkhalmen“. Er funktioniert folgendermaßen:

„Es gibt einen von Paul so bezeichneten „Feinsprüher“, der fast unsichtbare Tuschepünktchen hinterlässt. Der „Grobsprüher“ punktet das Blatt mit etwas größeren Flecken. Und der dritte Trinkhalm „ist zum Blasen“ und verteilt die noch nassen Tuscheflecken zu feinen Linien. Wie in der letzten Stunde, bin ich auch diesmal wieder überaus erstaunt, dass der vorgeführte Apparat fast einwandfrei funktioniert. Mich überrascht seine Zuverlässigkeit, trotz des verwendeten, eher billigen Materials. Ich lasse mir von Paul noch einmal ganz genau den Aufbau des „Dreisprühers“ erklären. Er führt aus: „Beim Feinsprüher sind einfach ganz viele Tesaschichten immer weiter herumgewickelt und da wird unten ein Loch reingemacht. Beim Groben ist es nur eine Tesaschicht und auch nur ein Loch. Wenn die Luft dann nicht gut durchgeht, muss man mehrere machen, weil sonst strengt man sich zu arg an und dann wird einem schwindlig“ (TNB 7/29.11. Z. 63-76).

Paul selbst gibt im Interview zur Funktionsweise seines Werkzeugs zu Protokoll:

„Also, als erstes hab´ ich einfach irgendwas ausprobiert und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat. Und – ähm – dadurch bin ich dann da erst mal draufgekommen, also Zufall. Und dann hab´ ich halt gemerkt: Ja, es gibt noch ziemlich viele Kleckse, also dass es nicht so fein ist, wie es jetzt ist, dass es ziemlich viele Blasen noch gab und die dann zersprungen sind und dann richtige Kleckse gab. Und deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht, praktischerweise, weil der war ziemlich punktförmig noch und damit man nicht so viel Kraftaufwand hat, hab´ ich halt dann in mehrere Richtungen verteilt. Und hab´ halt die Stabilität und die – ähm – durch diese Kanten im Röhrchen, hab´ ich halt genutzt und hab´ neue Sachen ausprobiert dadurch und dann ist halt die Endvariation draus geworden. Aber es hat nicht immer alles so funktioniert, wie´s jetzt ist“ (INT 7/P+M, Z. 130-141).

„Das ist der – ähm – das ist der End-, da ist alles mit drin. Einmal, da kann man aus verschiedenen Richtungen pusten, einmal hier, hier und hier: Der Blaue, glaub´, ich ist der

vom Mario, der Grüne ist dieses Exemplar hier, der Blaue ist so normal, wie ein Röhrchen von dem hier und falls es halt noch so Kleckse gibt, kann man mit dem das verpusten, damit das solche Linien werden, so wie hier, solche Linien. Also, alles in einem“ (INT 7/P+M, Z. 152-157).

Die Interpretation der Funktionsweise anhand von Auffälligkeiten im Text trennt sich hauptsächlich in zwei Bereiche. Als erstes werden

- die besonderen Eigenheiten des Herstellungsprozesses, danach
- die Eigenschaften des zeichnerischen (Zwischen-)Ergebnisses untersucht.

Das Verb „funktionieren“ und das Unvorhersehbare

Sowohl in den Textauszügen der Teilnehmenden Beobachtung (*„und frage ihn, wie sein Werkzeug funktioniert“, „Zu meiner Überraschung funktioniert der Sternwerfer wie in der ersten Demonstration“, „Wie in der letzten Stunde, bin ich auch diesmal wieder überaus erstaunt, dass der vorgeführte Apparat fast einwandfrei funktioniert“*) als auch im Interview sticht die signifikante Häufung des Verbs „funktionieren“ heraus (*„und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat“, „Aber es hat nicht immer alles so funktioniert, wie´s jetzt ist“*). Die auffallend häufige Verwendung ist wohl darauf zurückzuführen, dass Pauls Werkzeug relativ stark von technischen Aspekten beeinflusst ist. Wird aber der Sinn des Wortes etwas profunder erforscht, kommt zu Tage, dass „funktionieren“ die Bedeutung »reibungslos ablaufen, in [ordnungsgemäßen] Betrieb sein« in sich trägt. (Duden 2001, S. 242). In der Erklärung wird offensichtlich, dass im Kontext des Tätigkeitswortes „funktionieren“ eher eine, in einer bestimmten Ordnung und Reihenfolge ablaufende, lineare, vorhersehbare Aktion charakterisiert wird. Das Verb wird benutzt, wenn das Ziel einer Handlung sein soll, möglichst ohne Störung, innerhalb eines vorher geplanten Rahmens vonstatten zu gehen, in dem es gilt, jegliche Unvorhersehbarkeit und Ungeplantheit zu minimieren, bzw. auszuschalten. Umso mehr verwundert es, dass der Schüler dieses in einem solch hohem Maße auf Planung ausgelegtes Wort an einer Stelle direkt mit Unvorhersehbarem in Verbindung bringt (*„und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat“*).

Das Unvorhersehbare ist oft ein nicht linear ablaufender, überraschender Vorgang, bzw. ein klar markierter Bruch im Handlungsfortgang. Hier lässt sich offensichtlich noch einmal die vereinende Funktion des Sternwerfers beobachten. Wie schon weiter oben ausführlich erläutert, führt das Werkzeug Pauls verschiedenste komplementäre Aspekte experimentellen Handelns zusammen, so auch an dieser Stelle das Geplante, Funktionierende und das

Spontan-Überraschende. Nach der Feinanalyse der Funktion des Werkzeugs, stehen nun die ersten Ergebnisse der „Arbeit“ des Sternwerfers im Fokus.

Charakteristika der „Zeichnungen“ des Sternwerfers

Die nachfolgenden Ausschnitte aus den oben aufgeführten Stellen aus Teilnehmender Beobachtung und Interview erscheinen für die Analyse relevant:

„versprüht sich die Tusche sehr fein auf dem Papier“, „Auf diese Weise verteilt er ganz feine Tuscheflecken auf dem Blatt“, „Es fällt ein großer Tuschefleck auf das Blatt, umrahmt von feinen Punkten“, „„Feinsprüher“, der fast unsichtbare Tuschepünktchen hinterlässt“, „verteilt die noch nassen Tuscheflecken zu feinen Linien“, „Beim Feinsprüher sind einfach ganz viele Tetaschichten immer weiter herumgewickelt“, „es gibt noch ziemlich viele Kleckse, also dass es nicht so fein ist, wie es jetzt ist, dass es ziemlich viele Blasen noch gab und die dann zersprungen sind und dann richtige Kleckse gab. Und deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht (...)“

Bei der Untersuchung der Textextrakte findet die gehäufte Verwendung des Adjektivs „*fein*“ besondere Beachtung. Geht man dem Sinn auf den Grund, zeigt sich zuerst, dass, mit „*fein*“ die Punkte des Zwischenergebnisses definiert werden, die sich um einen größeren Klecks sammeln. Generell soll im Text mit dem Terminus „*fein*“ wohl etwas Positives ausgedrückt werden, wie sich aus dem zuletzt genannten Zitat aus dem Interview erschließen lässt. Es erscheint, was das Ergebnis angeht, erstrebenswert, die Tusche möglichst „*fein*“ und ohne Kleckse auf dem Papier zu verteilen. Man kann also davon ausgehen, dass das Feine – in den meisten Fällen ist davon bei der Charakterisierung der Tuschepunkte die Rede – vom Schüler gewollt ist und bewusst herbeigeführt wird.

„Fein“ als Adjektiv oder als Vorsilbe, taucht im Text der Teilnehmenden Beobachtung als Gegenpol zum „Groben“ auf. Paul beschreibt dort das Instrument folgendermaßen: „Der „Grobprüher“ punktet das Blatt mit etwas größeren Flecken“ und „Beim Groben ist es nur eine Tetaschicht und auch nur ein Loch“. Während mit „grob“ das Große und Raue beschrieben wird, bedeutet „*fein*“, dass sich das so Bezeichnete distinktiert detailliert vom Rest abhebt. Eine übertragene Bedeutung von „*fein*“ ist »Äußerstes, Bestes«, was deutlich zeigt, dass dieses Ergebnisstadium von Paul erwünscht ist (Duden 2001, S. 210). Die Grundbedeutung „Bestes“ steht in direkter Verbindung zu den vielen Stellen des Interviews, in denen Paul auf „das Bessere“ oder „Verbesserungen“ anspielt.

„besser“ als Indikator für Progression

„Und – ah, nee, das ist noch nicht das eine – jedenfalls als mein Anfangsmodell und da hab´ ich mir zuerst gedacht, das ist noch viel zu umständlich und dann hab´ ich noch viel bessere Ideen versucht – ähm, ja – in eines reinzubauen“ (INT 7/P+M, Z. 19-21). „Wer macht die Besseren, so´n Konkurrenzkampf und zum Schluss hat man halt das einzigste – und find´ ich – auch das Beste bis jetzt gehabt. Also, der End-Prototyp, sozusagen“ (INT 7/P+M, Z. 22-25). „Weil, wenn man an was stur bleibt, das ist zwar besser, da hat man mehr Zeit, sein Bild noch zu verändern, aber man muss auch immer mal wieder ´was Neues ausprobieren. Weil ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben, sondern ich hab´ ja auch immer ´was Besseres versucht und dann kam zum Beispiel der Mario und der hat dann noch ´ne bessere Idee gehabt, wie man das verbessern könnte. Und dann hat man das halt auch noch übernommen, deswegen hat sich dauernd ´was verändert“ (INT 7/P+M, Z. 80-86).

Aus den Interviewauszügen wird deutlich, dass „besser“ immer im Kontext mit Veränderungen des Werkzeugs zur Sprache kommt. Daher auch die Werkbezeichnungen der verschiedenen Stadien der Progression („Anfangsmodell“, „End-Prototyp“, „Anfangsmodell“), deren Realisierungen allesamt bis zum Ende erhalten sind und nicht etwa nach einer Neuentwicklung weggeworfen werden. Es zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass die Gründe für die Modifikationen in mehreren Schritten vielfältig sind: An erster Stelle steht

- ein Hindernis, das durch Veränderung umgangen wird (*„das ist noch viel zu umständlich und dann hab´ ich noch viel bessere Ideen versucht“*). Den zweiten Rang nehmen
- Verbesserungen ein, die von der sozialen Situation des Unterrichtsgeschehens und dem Gruppenverhalten bestimmt sind (*„Wer macht die Besseren, so´n Konkurrenzkampf“, „und dann kam zum Beispiel der Mario und der hat dann noch ´ne bessere Idee gehabt, wie man das verbessern könnte“*) (siehe „Einflüsse auf Pauls Arbeit durch das experimentelle Unterrichtsetting / Soziale Einwirkungsfaktoren“). Und schließlich gibt es
- Weiterentwicklungen, die aus einer persönlich-individuellen Motivation Pauls herrühren, immer wieder Neuartiges zu erproben (*„aber man muss auch immer mal wieder ´was Neues ausprobieren. Weil ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben, sondern ich hab´ ja auch immer ´was Besseres versucht“*)

Wenn man nun den Kreis schließt, und das eben Dargelegte in den größeren Zusammenhang des zufällig-experimentellen Handelns bringt, lassen sich folgende Aspekte festhalten. „Fein“ wird im Zusammenhang von dem „Besten“ benutzt. Auffallend häufig werden damit die „Punkte“ erläutert, die gewissermaßen fertige, nicht mehr zu verändernde Ergebnisse sind.

„Besser“ als Ausdruck von potentieller Veränderung und Veränderbarkeit, wäre auf der Ebene der Resultate mit den Flecken gleichzusetzen, denn sie durchlaufen durch das Blasen eine weitere Modifizierung. Mit diesem Umstand befasst sich der nächste Abschnitt.

Die Relation von Punkt, Linie, Fleck/Klecks auf der einen und die verschiedenen Handlungsvarianten auf der anderen Seite

Sehr kompakt wird in einem Zitat der Teilnehmenden Beobachtung das Beziehungsverhältnis geschildert: *„Es gibt einen von Paul so bezeichneten „Feinsprüher“, der fast unsichtbare Tuschepünktchen hinterlässt. Der „Grobsprüher“ punktet das Blatt mit etwas größeren Flecken. Und der dritte Trinkhalm „ist zum Blasen“ und verteilt die noch nassen Tuscheflecken zu feinen Linien“* (TNB 7/29.11. Z. 63-67). Relevante Zitate aus dem Interview sind die folgenden:

„(...) dass es ziemlich viele Blasen noch gab und die dann zersprungen sind und dann richtige Kleckse gab. Und deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht, praktischerweise, weil der war ziemlich punktförmig noch und damit man nicht so viel Kraftaufwand hat, hab´ ich halt dann in mehrere Richtungen verteilt“ (INT 7/P+M, Z. 134-137).

„(...) falls es halt noch so Kleckse gibt, kann man mit dem das verpusten, damit das solche Linien werden, so wie hier, solche Linien“ (INT 7/P+M, Z. 155-157).

In der Teilnehmenden Beobachtung wiederum erklärt der Schüler:

„Da ist erstmal so ein kleiner Teich mit Tusche. Und auf ein Rohr tue ich keinen Tesafilm drauf. Und mit dem kann man das dann so in Linien wegblasen.“ (TNB 7/29.11. Z. 91-93).

„Auf dem Blatt sind ein großer Tuschefleck und viele kleine Punkte zu sehen. Den noch nassen größeren Fleck pustet Paul in einer gezackten Linie weiter“ (TNB 7/29.11. Z. 109-111).

„Es fällt ein großer Tuschefleck auf das Blatt, umrahmt von feinen Punkten“ (TNB 7/29.11. Z. 121-122).

Der Text lässt sich, wenn ein Verhältnis zwischen den verschiedenen, potentiellen Handlungsausformungen und den Ergebnissen der Werkzeuganwendung hergestellt werden soll, sowohl in der Teilnehmenden Beobachtung als auch im Interview in mehrere Teile gliedern. Zu Beginn wird

- der Sinngehalt des Punktes in einer Gegenüberstellung zum Fleck und danach
- die Linie auf seine Relevanz für verschiedene Handlungsmöglichkeiten untersucht.

Die Punkte im Kontrast zum Fleck

Wie in einem der vorhergehenden Kapitel bereits verdeutlicht wurde, stellen die grafischen Ergebnisse des Werkprozesses, die sich auf dem Blatt Papier wieder finden, Fixierungen der unterschiedlichen Aktionsverläufe dar. Die Punkte werden hierbei als Resultate eines hochgradig vom Zufall bestimmten Handlungsablaufs betrachtet. Zwar ist das Blasen in den Trinkhalm vom Schüler intendiert und kann relativ gut gesteuert werden. Nachdem sie die untere Austrittsstelle des Röhrchens passiert hat, kann jedoch der Kurs der Tusche, die sich in Form von unzähligen Punkten auf dem Papier verteilt, nur noch sehr bedingt beeinflusst werden. Die Anordnung auf dem Blatt erscheint willkürlich; lediglich zur Verteilung im Verhältnis zum Fleck gibt der Text Auskunft (*„Tuschefleck auf das Blatt, umrahmt von feinen Punkten“*). Was die Begrifflichkeiten angeht, wird im Interview und in den Ausführungen der Teilnehmenden Beobachtung klar zwischen „Punkt“ und „Fleck“ unterschieden. Dies wird, wenn man den jeweiligen Kontext mit in die Betrachtung einschließt, umso deutlicher. Die Punkte werden stets als etwas „Kleines“, „Feines“ geschildert, wohingegen beim Fleck eine größere Ausdehnung mitschwingt (*„großer Tuschefleck (...) kleine Punkte“*, *„großer Tuschefleck (...) von feinen Punkten“*, *„fast unsichtbare Tuschepünktchen (...) größeren Flecken“*). Außerdem fällt auf, dass die *„Tuschepünktchen“* immer im Plural und der Fleck fast ausnahmslos in der Einzahl Anwendung findet. Auf die Gestalt des Punktes wird in den Textstellen zwar nicht explizit Bezug genommen; trotzdem lassen die gebräuchlichen Verwendungen des Wortes – zum Beispiel zur Bezeichnung eines Musters oder in „i-Punkt“ – den Schluss zu, dass dieser einen weitgehend runden, und damit geschlossenen Umriss hat. Der Fleck hingegen impliziert eine unregelmäßige, offene Kontur mit verschiedenartigen Ausstülpungen und Einbuchtungen.

Zieht man die beiden unterschiedlichen Formen als Sinnbilder für verschiedenste Handlungsmöglichkeiten heran, kann man festhalten, dass die Punkte für vollendete zufällige Ereignisse stehen. Diese kleinen Zwischenfälle treten in großer Anzahl auf, sind aber, mit dem Auftreffen auf die Realität – Symbolisch vom Papier repräsentiert – abgeschlossen, werden als solche akzeptiert und erfahren keine weitere Modifizierung. Der Fleck hingegen steht für ein größeres zufälliges Ereignis, das bei der Konfrontation mit den konkreten Tatsachen in verschiedene Richtungen – im Bild von den Ausbuchtungen des Flecks versinnbildlicht – ausstrahlt. Die überwiegende Anzahl von „Strahlen“ wird mehr in die Richtung zeigen, in die der vorherige willentliche Impuls – in Form des Luftstrahls – gerichtet war. Auch werden die „Strahlen“, die parallel zum Luftstrom sind, länger sein, als die, die zu diesem in einem anderen Winkel stehen.

Die „Strahlen“ sind es letztlich auch, die den Fleck in der Hauptsache vom Punkt unterscheiden, und die ihn für die experimentelle Arbeit interessant machen. Sie laden nämlich den Schüler zur Weiterarbeit, zu einer Verlängerung ein. Diese Erweiterung erfolgt in Form einer Linie (*„Den noch nassen größeren Fleck pustet Paul in einer gezackten Linie weiter“*).

Die Linie als Sinnbild für eine lineare Handlungsprogression

Die Linien tauchen bei Paul in dem oben zitierten Auszügen aus dem Interview und der Teilnehmenden Beobachtung ausschließlich in Beziehung zum Fleck auf. Sie stellen eine Erweiterung der Strahlen des Flecks dar, die durch Einflussnahme des Schülers – im Text steht dafür stellvertretend oft das Werkzeug, oder ein Teil davon – in Form von Prusten zustande kommt (*„verteilt die noch nassen Tuscheflecken zu feinen Linien“*, *„kann man mit dem das verpusten, damit das solche Linien werden, so wie hier, solche Linien“*, *„Und mit dem kann man das dann so in Linien wegblasen“*, *„Den noch nassen größeren Fleck pustet Paul in einer gezackten Linie weiter“*). Wird die Linie in das symbolische Bild des Zufallshandelns eingegliedert, kann man sagen, dass die Linie für eine, vom Schüler willentlich initiierte, geplante Aktion steht, die auf einem, in alle Richtungen offenem Zufallsereignis basiert. Allerdings darf dieses Ereignis (noch) nicht ganz abgeschlossen sein; im Bild stehen hierfür die *„noch nassen“* Flecken, die – will man das symbolische Bild noch etwas ausweiten – je unabgeschlossener, eine umso größere Vielfalt der Richtungen und Länge der intendierten Aktionen zulässt (*„in einer gezackten Linie“*). Die Einflussmöglichkeiten von außen erhöhen sich demnach, doch als Basis bleibt das Zufallsgeschehnis, das aber womöglich im Endresultat überhaupt nicht mehr sichtbar ist. Dies lässt sich bei einer eingehenden Untersuchung einer Formulierung Pauls aus dem Interview herauslesen. Hier heißt es nämlich, dass *„falls es halt noch so Kleckse gibt, kann man mit dem das verpusten, damit das solche Linien werden“*. Die Flecken *„werden“* zur Linie, sie gehen gleichsam in den Linien auf. Übertragen bedeutet dies, dass der lineare Handlungsstrang eine solche Dynamik erlangen kann, so dass vielleicht gar nicht mehr der Ursprung, das Zufallsereignis zu erkennen ist. Trotzdem hat es, wie aus der konstruierten Symbolik deutlich hervorgeht, zumindest die Richtung und Länge zu Beginn deutlich vorgegeben.

Der Sternwerfer als Werkzeug kann dementsprechend als Symbol für das handelnde Vorgehen Pauls gelten, da es alle drei auftretenden Aktionsvarianten in sich vereint. Diese sind

- die abgeschlossenen, kleinen Zufallsereignisse und

- das offene, größere zufällige Vorkommnis. Daneben die
- linear orientierte Handlung mit Ursprung im Zufall.

Die besondere Bedeutung von Pauls Gerät wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass diese drei Phasen, bzw. Varianten zwar klar voneinander getrennt sind. Jeweils ein Trinkhalm des „*Dreisprühers*“ (TNB 7/29.11. Z. 71) übernimmt ausschließlich die ihm zuge dachte Aufgabe und löst ein bestimmtes Ereignis aus. Und doch ist in dem Werkzeug „*alles in einem*“ (INT 7/P+M, Z.157).

II.5.3.6 Zusammenfassung und Kategorisierung der experimentellen Vorgänge

Bei Paul lassen sich allein schon aus den Namen, die dem Gerät gegeben werden, Rückschlüsse auf die Arbeitsweise ziehen. Generell vereinigt es mehrere, zum Teil gegensätzliche Funktionen.

Diese Union zeigt sich während der gesamten, bei Paul beobachteten Unterrichtseinheit. So lassen sich Produkt und Prozess beispielsweise nicht immer klar voneinander trennen, denn schon allein die Tatsache, dass Paul kein Produkt im strengen Sinne, sondern ein Werkzeug herstellt, zeugt von dieser Tatsache.

Was die Aktionsrichtung von Pauls Experimentierprozess angeht, könnte diese zum Teil parallel – auf einer persönlichen und einer neutralen Ebene – verlaufen. Es gibt jedoch immer wieder markante Richtungsänderungen. Im Speziellen führen diese mehrheitlich in gegensätzliche Richtungen. Daraus lässt sich eine Interaktion schließen, beispielsweise zwischen persönlichen und unpersönlichen Anteilen. Auch stellen sich spontane Überraschungsmomente ein, die im Gegensatz zum vorgeplanten Funktionieren des Geräts positioniert sind.

Es gibt jedoch auch Anzeichen für nach oben, oder nach unten zielende Aktionsrichtungen, wobei das nach oben zielende Handeln eher mit dem bewussten, aktiven Ausprobieren zu tun hat, während das Zufällige in der Regel wie der „Fall“ nach unten geht und mehr passive Anteile enthält. Im Rahmen der Kategorisierung der experimentellen Vorgänge, könnten diese als agierendes, und reagierendes Experimentieren deklariert werden, denn der Schüler unternimmt sowohl aktive experimentelle Tätigkeiten, handelt aber auch in der Folge von mehreren, von ihm nicht produzierten experimentellen Vorgänge.

Ein symbolisches Bild dieser Tendenzen bildet das von Paul hergestellte Werkzeug, das in dieser Hinsicht vereinigende Funktion hat. Beim Werkzeug kann man sogar so weit gehen, zu behaupten, dass der aktive Part komplett vom Gerät übernommen wird. Das Instrument wird zum Agierenden, der eigentliche Akteur, Paul, tritt hinter seinem Werkzeug zurück (siehe „Das Experiment in der Kunstdidaktik“).

Die Funktionsweise von Pauls Werkzeug kann als Symbol für verschiedene experimentell-zufällige Handlungsvarianten gesehen werden. So überwiegt beim Befüllen mit Tusche der persönlich-aktive Anteil, genauso wie beim Blasen. An der Austrittsstelle jedoch übernehmen komplett agierend-experimentelle Vorgänge die Initiative. Erst wenn das Zufällige minimal fixiert ist, erfolgen in der Weiterarbeit, zum Beispiel wenn die Flecken in verschiedene Richtungen geblasen werden, Zufall anerkennende, und neue Zufälle generierende Reaktionen. Beispielhaft dafür stehen Werkzeug und Ergebnisse.

An einer Textstelle wird markant der Vorgang der rezeptiven Kontingenz nachgezeichnet (*„Und man hatte dann auch keine Angst, dass, wenn ´was schief geht, das hat man dann irgendwie noch ins Bild eingeplant. INT 7/P+M, Z. 170-171*). Der Zusammenhang, nämlich die Angstfreiheit, in dem die Reaktion der Anerkennung des Zufälligen steht, erscheint für die Situation innerhalb des Kunstunterrichts relevant. Weiter beschreibt der Schüler sein Vorgehen bei der rezeptiven Kontingenz relativ detailgetreu. Hierbei verwendet er stets das unpersönliche „man“, womöglich um eine größere Distanz oder Nicht-Steuerbarkeit auszudrücken. Und es überrascht die Verwendung des Wortes „planen“ als Reaktion auf das Praktisch-Zufällige. Es ist scheinbar so, dass der konkrete „Fehler“ im Schüler wieder einen theoretischen Planungsprozess anstößt (siehe „Kontingenz“).

II.5.3.7 Ästhetische Erfahrung

Verschiedene Textstellen im Interview weisen Strukturen auf, die auf eine ästhetische Erfahrung hinweisen:

„Also, als erstes hat halt jeder – ich fand das ´ne tolle Idee vom Herrn Michl, dass wir Werkzeuge basteln konnten – und dann hab´ ich mir halt irgendwas erst mal ausgedacht und versucht, irgendwas – ja – zusammenzubasteln und dann bin ich draufgekommen mit den – ähm – ja, Röhrchen und mit Tesa-Film und mit´m Zahnstocher und dann hat sich halt erst mal so das Anfangsmodell entwickelt. Das hier. Und – ah, nee, dass ist noch nicht das eine – jedenfalls als mein Anfangsmodell und da hab´ ich mir zuerst gedacht, das ist noch viel zu umständlich und dann hab´ ich noch viel bessere Ideen versucht – ähm, ja – in eines reinzubauen“ (INT 7/P+M, Z. 13-21).

„Also, als erstes hab´ ich einfach irgendwas ausprobiert und ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat. Und – ähm – dadurch bin ich dann da erst mal draufgekommen, also Zufall. Und dann hab´ ich halt gemerkt: Ja, es gibt noch ziemlich viele Kleckse, also dass es nicht so fein ist, wie es jetzt ist, dass es ziemlich viele Blasen noch gab und die dann zersprungen sind und dann richtige Kleckse gab. Und

deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht, praktischerweise, weil der war ziemlich punktförmig noch und damit man nicht so viel Kraftaufwand hat, hab´ ich halt dann in mehrere Richtungen verteilt. Und hab´ halt die Stabilität und die – ähm – durch diese Kanten im Röhrchen, hab´ ich halt genutzt und hab´ neue Sachen ausprobiert dadurch und dann ist halt die Endvariation draus geworden.“ (INT 7/P+M, Z. 130-141).

„Und man hatte dann auch keine Angst, dass, wenn ´was schief geht, das hat man dann irgendwie noch ins Bild eingeplant. Es sehen ja nicht alle Bilder perfekt aus“ (INT 7/P+M, Z. 170-172).

Das ständige Abgleichen der einzelnen Phasen der Entwicklung des Werkzeugs ist ein deutliches Anzeichen für einen Erfahrungsprozess. Der Schüler kann die Kennzeichen der Funktionsweise des Werkzeugs klar benennen. Es gibt *„noch ziemlich viele Kleckse“*, die *„nicht so fein“* sind, wie sich Paul es von dem Ergebnis. Das Neue wird in der Folge mit dem Vertrauten abgeglichen und gegebenenfalls verbessert (*„deswegen hab´ ich halt immer wieder ´was Neues versucht“*). Weiter fällt die offene Sympathiebekundung Pauls für das unterrichtliche Vorhaben auf (*„ich fand das ´ne tolle Idee vom Herrn Michl, dass wir Werkzeuge basteln konnten“*) und die angstfreie Arbeitsatmosphäre (*„man hatte dann auch keine Angst, dass, wenn ´was schief geht“*). An dieser Stelle lässt sich eindeutig ausmachen, dass der Schüler während des Bauens seines Werkzeugs mit Laune bei der Sache ist und den Bau- und Probierprozess ohne Druck und Angst genießt. Während des Probierens kommen jedoch auch Momente zum Tragen, die auf ein Krisenerlebnis hinweisen (*„das ist noch viel zu umständlich“*), die als weitere Kennzeichen ästhetischer Erfahrung zu werten sind. Die Ergebnisse, mit denen der Schüler nicht rechnet, stehen gleichermaßen als deutlicher Verweis auf ein Überraschungsmoment (*„ich hab´ gar net gewusst, dass es so funktioniert, wie´s dann später funktioniert hat“*). Betrachtet man die kompletten Interviewäußerungen Pauls zu seinem Sternwerfer und führt sich im selben Moment die simple Zusammensetzung des Instruments vor Augen, wird schließlich deutlich, dass das äußerst einfache Konstrukt aus mehreren Strohhalmen und Klebeband während der Unterrichtssequenz für den Schüler eine ganz besondere Bedeutung erlangt. Er spricht von *„Air-Brush“* (INT 7/P+M, Z. 53), also, ins Deutsche übersetzt, von einem *„Luft-Pinsel“*, womit er erstens explizit einen Bezug zur ästhetischen Produktion herstellt. Auch mit dem Ausdruck *„das Anfangsmodell“* macht der Schüler deutlich, dass er sein Werkzeug als Symbol auffasst, das eine für ihn besondere Bedeutung hat und das er mit einer ästhetischen Einstellung wahrnimmt. Im Namen des Instruments (*„Sternwerfer“*, *Air-Brush“*, *„Anfangsmodell“*) deutet nämlich nichts mehr auf die wirkliche konkrete Zusammensetzung aus Strohhalmen und Klebestreifen hin. Mit dem

Wort „Modell“ wird eher etwas Ideales beschrieben, mit „Sternwerfer“ ein fast „göttliches“ Hilfsmittel. So kann man schließen, dass der Schüler eine markante ästhetische Verarbeitung ins Symbolhafte vornimmt.

II.5.3.8 Einflüsse auf Pauls Arbeit durch das experimentelle Unterrichtssetting

Zu Beginn werden die gruppeninternen Prozesse innerhalb der Klasse in Bezug auf Pauls Arbeit untersucht

II.5.3.8.1 Soziale Einwirkungsfaktoren

Hierbei fällt sofort eine Art Konkurrenzkampf ins Auge, der womöglich primär der Tatsache geschuldet ist, dass die Klasse nur aus Jungen besteht. Oftmals treten die Klassenteilnehmer in einen offenen, oder auch verdeckten Wettbewerb, wie die folgende Textstelle eindrucksvoll belegt: *„dann haben halt sich die anderen auch langsam dafür interessiert und haben auch versucht, ´was zu machen und dann war das so: Wer macht die Besseren, so’n Konkurrenzkampf und zum Schluss hat man halt das einzigste – und find´ ich – auch das Beste bis jetzt gehabt. Also, der End-Prototyp, sozusagen“* (INT 7/P+M, Z. 21-25). Die Äußerung ist geprägt von einer schrittweisen Steigerung der Gruppendynamik, in dessen Mittelpunkt Pauls Werkzeug steht: Am Anfang zeigt der Rest der Klasse erst allmählich Interesse (*„langsam dafür interessiert“*) für die Arbeit Pauls. Dann wird *„versucht“*, ein ähnliches Objekt zu bauen, und die Bemühungen gehen in einem nächsten Schritt dazu über *„die Besseren“* zu entwickeln, und sie münden *„zum Schluss“* im Besten (*„das Beste“*, *„das einzigste“*).

Das Gruppenverhalten wird hier von Paul ausdrücklich mit dem Wort *„Konkurrenzkampf“* belegt, bei dem jeder ein besseres Resultat als die Konkurrenz erzielen möchte. Am Ende ist jedoch nicht die Rede von einem Sieger, sondern *„man“* hat schließlich einfach die beste Lösung gefunden. Während sich zu Beginn ein Wettstreit zwischen einzelnen Schülern abzeichnet, mündet die Rivalität am Ende in einer ausschließlichen Konzentration auf das Produkt. Eine ähnliche innere Struktur findet man in den Aufzeichnungen der Teilnehmenden Beobachtung:

„Das ungewöhnliche Gerät zieht die Aufmerksamkeit von mehreren Schülern auf sich, so dass sich Paul bald von vier Klassenkameraden umringt sieht, die sein Vorgehen aufmerksam beobachten. Es ist jetzt 13.55 Uhr. Mario und Manfred machen sich sofort an die Arbeit, unter Anleitung und tatkräftiger Hilfe von Paul, einen „Sternwerfer“ zu bauen“ (TNB 7/22.11. Z. 40-45).

Hier zeigen sich die Mitschüler ebenfalls anfangs interessiert („*zieht die Aufmerksamkeit von mehreren Schülern auf sich*“) und „*beobachten*“ die Handlungen Pauls (siehe Abb.). Im Anschluss daran bauen sie das Instrument Pauls nach („*machen sich sofort an die Arbeit (...), einen „Sternewerfer“ zu bauen*“). Die beiden Schüler tun mit der Anfertigung einer Kopie den ersten Schritt im „*Konkurrenzkampf*“. Aber an dieser Stelle löst sich der Wettbewerb unter den Schülern bald zugunsten einer gemeinsamen Verbesserung des Instruments auf, denn Paul unterstützt die, die sein Werk nachbauen, mit „*tatkräftiger Hilfe*“.

In einem weiteren Zitat aus dem Interview wird die Art der Zusammenarbeit noch zusätzlich charakterisiert:

„*Weil ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben, sondern ich hab´ ja auch immer ´was Besseres versucht und dann kam zum Beispiel der Mario und der hat dann noch ´ne bessere Idee gehabt, wie man das verbessern könnte. Und dann hat man das halt auch noch übernommen, deswegen hat sich dauernd ´was verändert. Aber ich denk´ auch andere Bilder haben sich die ganze Zeit verändert*“ (INT 7/P+M, Z. 82-87).

Wie an vielen anderen Stellen im Interview mit Paul taucht hier das Wort „besser“ mehrmals, und in verschiedenen Kombinationen im Text auf. Wenn etwas „*Besseres*“ – wie weiter oben elaboriert dargelegt – allgemein innerhalb der Unterrichtssequenz für Fortschritt steht, erscheint die Tatsache interessant, dass Paul davon berichtet, dass sowohl er selbst „*was Besseres versucht*“, aber auch ein anderer Schüler eine „*bessere Idee*“ hat. Die Weiterentwicklung seines „Sternwerfers“ sieht Paul scheinbar als ein gemeinschaftliches Projekt an, bei der andere praktisch gleichwertig mitarbeiten. Andererseits könnte er sich mit „besser“ auch auf die versteckte Konkurrenz beziehen. An einer Stelle im Interview spricht er explizit davon, dass alle „*so ein Team*“ sind (INT 7/P+M, Z. 99). Die Kooperation gepaart mit eigener Flexibilität („*ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben*“, „*hat man das halt auch noch übernommen*“) führt zu positiven Veränderungen bei dem Werkzeug, die sich über „*die ganze Zeit*“ des Arbeitsprozesses ziehen.

II.5.3.8.2 Einflüsse des schulischen kunstunterrichtlichen Settings

Grundsätzlich macht es den Eindruck, dass sich Paul relativ stark – zumindest was seine Äußerungen im Interview angeht – an den umgebenden Faktoren des schulischen Unterrichts, also zum Beispiel der Themenstellung der Unterrichtseinheit, anlehnt. Denn an mehreren Stellen nimmt er darauf Bezug, wie zum Beispiel in folgender Interviewtextstelle:

„*Ähm, also, ich hab´ mir erst mal gedacht, dass ich – wie der Herr Michl schon gesagt hat – wir sollten irgendein – ähm – Pflanze, Tier oder einen Alien machen, das da dort lebt. Das*

war erst schwierig, denn man wusste nicht in welcher Perspektive man das machen soll. Aber dann hab' ich halt – man musste halt rumprobieren – ich denke, niemand hat von Anfang an schon gewusst, was er machen will, oder wollte. Jeder hat halt rumprobiert und dadurch sind ganz neue Möglichkeiten entstanden. Und, ja, da ist zum Schluss halt ein Bild rausgekommen“ (INT 7/P+M, Z. 61-68)

Die Weise, wie Paul sich Kunstunterricht vorstellt, wird ohne Mühe an diesem Textauszug transparent. Der Lehrer („Herr Michl“) gibt mit der Stellung des Themas („Pflanze, Tier oder einen Alien“) eine Handlungsaufforderung an die Klasse („wir sollten (...) machen“). Am „Schluss“ ist es – gemäß Pauls Worten – in der Regel im Unterricht entscheidend, dass ein Produkt, zum Beispiel „ein Bild“ herauskommt („rausgekommen“). Mit dieser Vorstellung ist der Schüler wohl auch in die untersuchte Unterrichtseinheit gegangen. Doch schon zu Beginn („erst“) stößt er auf Probleme („Das war erst schwierig“), denn er weiß nicht „in welcher Perspektive man das machen soll“. Interessant erscheint hierbei die etwas überraschende Verwendung des kunstunterrichtlichen Fachworts „Perspektive“. Zwei Deutungen bieten sich hierzu an:

Einerseits könnte damit das wirkliche Problem eines Schülers der siebten Klasse, nämlich der angemessenen zweidimensionalen Darstellung von „Pflanze“, „Tier“ und „Alien“ auf dem Blatt Papier angesprochen werden.

Eine zweite Auslegung führt aber noch etwas weiter und erschließt sich, wenn man dem Ursprung des Wortes „Perspektive“ auf den Grund geht. „Das Fremdwort wurde im 16. Jh. aus mlat. *perspectiva (ars)*, eigentlich »durchblickende Kunst« entlehnt (Duden 2001, S. 600). Das könnte bedeuten, dass Paul in der Situation des Unterrichts der Durchblick fehlt, dass er (ihn), aus welchen Gründen auch immer, nicht bis zum Ende durchschauen kann. In der Folge dieser Krisensituation fängt er an, herumzuprobieren („rumprobieren“), wobei er den Vorgang des Probierens mit dem unpersönlichen „man“ beschreibt. Damit verallgemeinert er sprachlich sein Vorgehen, denn er vermutet, dass auch seine Klassenkameraden einen ähnlichen Prozess durchlaufen („niemand hat (...) gewusst“, „Jeder hat halt rumprobiert“). Aus der Krise und dem mangelnden Durchschauen gehen letztlich dann aber „ganz neue Möglichkeiten“ hervor.

So kann festgehalten werden, dass an dieser Stelle, innerhalb des Kontextes eines geplant ablaufenden Unterrichts – am Beginn mit einer Themenstellung und Arbeitsaufforderung, am Ende mit einem hervorgebrachten Produkt – eine Episode mit Krise und probierender Suche nach Lösung, eingebettet ist. Dieses Intermezzo ist für einen schulischen Rahmen wenig typisch und eher in außerschulischen Lebenssituationen anzutreffen. Im Unterricht wird

gewöhnlich versucht, Krisen zu umgehen, indem der Unterrichtsstoff soweit didaktisch aufbereitet wird, dass er von den Schülerinnen und Schülern ohne Schwierigkeiten assimiliert werden kann. Wichtigen eigenen Erfahrungsprozessen, die häufig erst durch Krisen und deren Bewältigung initiiert oder katalysiert werden, wird meistens wenig Raum geboten (siehe „Charaktereigenschaften ästhetischer Erfahrung gemäß Ulrich Oevermann“).

Die Folgen dieser Reduktion werden unter anderem in den weiteren zwei Auszügen angesprochen:

„I: Und hat euch das Spaß gemacht?“

P: Ja, sehr. Das war mal eine Abwechslung vom sturen, so Zeichnen. (...) Vor allem, es gab ja keine Noten. Und man hatte dann auch keine Angst, dass, wenn ´was schief geht, das hat man dann irgendwie noch ins Bild eingeplant. Es sehen ja nicht alle Bilder perfekt aus“ (INT 7/P+M, Z. 166-172).

„P: Ich find´s auch schön, dass man das frei machen konnte, also es wurde nicht streng bewertet oder einfach“ (INT 7/P+M, Z. 178-179).

Hier scheint für Paul die experimentell angelegte Unterrichtssequenz mit dem sonst gewohnten Kunstunterricht zu kontrastieren, denn er spricht von einer „*Abwechslung vom sturen, so Zeichnen*“. Diese Stelle im Text erinnert, ihrer inneren Struktur und der Verwendung ähnlicher Worte wegen, an einen anderen, schon ausgelegten Textabschnitt („*wenn man an was stur bleibt*“, „*aber man muss auch immer mal wieder ´was Neues ausprobieren. Weil ich bin ja nicht immer nur bei meinem Anfangsmodell geblieben, sondern ich hab´ja auch immer ´was Besseres versucht*“, INT 7/P+M, Z. 80-84).

Relativ klar nimmt der Schüler Bezug auf den Umgang mit Krisensituationen im Kunstunterricht, indem er die „*Abwechslung vom sturen, so Zeichnen*“ betont. Allzu „geradliniges“ Zeichnen, ohne Umwege beschreiten zu dürfen oder Rückschritte hinnehmen zu müssen, macht Paul keinen Spaß. Interessanter ist für den Schüler, „*wenn ´was schief geht*“, denn das muss „*irgendwie noch ins Bild eingeplant*“ werden.

II.5.3.9 Fazit der von Paul geschilderten unterrichtlichen Situation

Die folgende Interpretation könnte in Bezug auf Pauls Verständnis von Kunstunterricht aufschlussreich sein: Unterricht ist das sture Bleiben und Ausharren auf einer Idee („*stur bleibt*“). Die Ausführung dieser soll „*perfekt*“ erfolgen. Man bleibt, nach den Worten Pauls, im so verstandenen Unterricht jedoch stehen, wie es wiederholt im Wort „stur“, das zur Wortgruppe „stehen“ gehört, zum Ausdruck kommt. Die Ideen entwickeln sich nicht weiter, gehen nicht (voran) und somit gibt es auch nichts, was „*schief geht*“. Im Gegensatz dazu steht

für ihn das Handeln, bei dem „*man dann irgendwie noch*“ Dinge nachträglich einbindet, und „*immer (...) versucht*“, und wobei man „*sehr*“ viel „*Spaß*“ hat. Somit lässt sich auch hier konstatieren, dass Paul die experimentell durchgeführte Unterrichtseinheit zwar in den schulischen Kunstunterricht einbettet, sie aber auch inhaltlich klar davon abgrenzen kann.

Zweimal kommt in diesem Zusammenhang in den oben angeführten Textpartien die Benotung, ein zentrales Thema schulischen Unterrichtes, zur Sprache. Beide Male werden die Sätze negativ formuliert („*es gab ja keine Noten*“, „*es wurde nicht streng bewertet*“) und sie stehen im Kontext emotional aufgeladener Begriffe aus dem Bereich der Psychologie und Pädagogik, wie „*Angst*“ oder „*streng*“. Die fehlende, oder wohlwollende Vergabe von Zensuren wird nicht zuletzt als ein wichtiges („*vor allem*“) Kriterium für den Genuss der Unterrichtsstunden festgehalten („*Und hat es euch Spaß gemacht? P: Ja, sehr*“).

II.5.4 Phänomenologisch orientierte Fotoanalyse (Videoanalyse mittels Standbilder) des „Sternwerfers“ von Paul

Die beiden Aufnahmen, die im Folgenden ausführlich analysiert werden, sind Filmstills einer Videoaufzeichnung, die ich selbst während der Unterrichtseinheit durchführte. Insgesamt wurde eine Serie von vier Einzelbildern, die in einem zeitlichen Abstand von wenigen Sekunden aufeinander folgen, aus dem Videoband exzerpiert. Die Abbildungen befinden sich im Bildanhang II.3. Die Auswahl der Bilder erfolgte nicht im Moment der Aufnahme, sondern im Nachhinein, mit dem Ziel, verschiedene, in der Textanalyse eruierte Aspekte zu vertiefen und zu ergänzen.

Bei der Videoanalyse werden, nach der Vorstellung der Charakteristiken der gesamten Serie, die beiden mittleren Standbilder der Bilderreihe, also das zweite und dritte Bild, in aller Gründlichkeit interpretiert.

II.5.4.1 Beschreibung der kompletten Bilderserie

Der Siebtklässler Paul steht während der Aufnahmen vor einem Werk Tisch im Kunstsaal. Er trägt ein kariertes, kurzärmeliges Hemd und darunter einen orangefarbenen Pullover mit langen Ärmeln. Er hat sich keine Schutzkleidung übergezogen, wie einige seiner Mitschüler.

Der Schüler „zeichnet“ mit seinem „Sternwerfer“ auf ein großes Blatt Papier. Mit der Bezeichnung „Sternwerfer“, die vom Schüler selbst stammt, wird ein Zeicheninstrument benannt, dessen Bedeutung und Funktionsweise in der Textinterpretation ausführlich auseinandergelegt wird (siehe: „Pauls Werkzeug“).

Während die ersten beiden Bilder die Gesamtsituation der Demonstration vor Augen führen, wurde bei der Aufnahme der letzten beiden die Zoomfunktion der Kamera benutzt, so dass

nur noch ein Ausschnitt des Papiers mit Tuschespuren, das Werkzeug und Teile von Arm und Hand zu erkennen sind. Die letzten drei Fotos sind als eine schrittweise Fokussierung des Werkzeugs „Sternwerfer“ zu verstehen. Hier zeigt sich deutlich die Intention des Forschers, denn zum einen wollte er mit den Aufnahmen das Instrument und seinen Aufbau näher erkunden. Auf der anderen Seite hoffte er, durch die grafische Fixierung, weitere Erkenntnisse über die Funktionsweise zu erhalten. Gleichzeitig gehen durch das Zoomen Informationen zur Gesamtsituation verloren, wie zum Beispiel Körperhaltung oder Mimik des Agierenden.

Im Hinblick auf die komplette Serie erscheinen die nachfolgenden zwei Aspekte aufschlussreich: Im ersten Standbild fasst Paul den „Sternwerfer“ mit seiner rechten Hand an, die Linke ist nicht zu sehen. Im zweiten Bild wird das Werkzeug allein vom Mund gehalten, während beide Hände auf den Tisch aufgestützt sind. In der dritten und vierten Aufnahme ist zu erkennen, dass Paul den „Sternwerfer“ wieder mit den Fingern umgreift.

Eine weitere Besonderheit fällt auf: Der Schüler und sein Arbeitsgerät nähern sich in den vier Aufnahmen schrittweise dem Bildträger an. Während Paul im ersten Bild noch relativ aufrecht steht und allein den Kopf nach vorne beugt, ist im zweiten Foto eine Krümmung des Rückens angedeutet und das Haupt schon näher am Papier. Im dritten und vierten Bild ist das Werkzeug nur noch wenige Zentimeter über dem Bildträger.

II.5.4.2 Einzelbeschreibung und Analyse von zwei Aufnahmen

II.5.4.2.1 Das zweite Bild

Der Schüler ist von der Seite zu sehen, wie er an einem Tisch im Kunstsaal steht. Dass Paul nicht sitzt kann man nur erahnen, denn es ist nur der Oberkörper auf dem Bild, wobei der Kopf durch den oberen Bildrand abgeschnitten ist. Die Augen scheinen geschlossen oder mit dem Blick stark nach unten gerichtet, denn die Augenlider sind gesenkt. Die linke und rechte Hand befindet sich etwas weiter neben dem Körper an der unteren Tischkante und stützt den Körper auf. Mit dem Kopf ist der Schüler weit über den Tisch gebeugt. Aus seinem Mund ragt schräg der „Sternwerfer“, der mit seinem unteren Ende nur knapp über einem größeren Bogen Papier, etwa in der Mitte des Blattes positioniert ist. Auf dem Papier sind bereits Spuren einer „Tuschezeichnung“ zu erkennen. Rechts neben dem Papier, ganz am unteren Rand des Fotos sind, etwas angeschnitten eine kleine Filmrolle, die als Tuschegefäß dient, und der liegende Verpackungskarton des Tuschefasses auszumachen. Zwischen schwarzer Filmdose und geöffnetem Karton ragt ein weiteres Werkzeug – allem Anschein nach eine weitere Version des „Sternwerfers“ – von unten ins Bild. Über dem Papierbogen, weiter zur Tischmitte hin, sieht man ein etwas geknittertes, bräunliches Papier, das als Auslaufschutz und Transportmöglichkeit der Tuschegefäße dient. Zum oberen Bildrand hin sind eine Rolle

Küchentücher und ein weiterer, mit Tusche bezeichneter Bogen Papier zu sehen. Der Filmer hat sich rechts vom Schüler stehend platziert und hält die Kamera etwa in seiner Augenhöhe. Der Aufnahmewinkel der Bilder geht demzufolge schräg nach unten.

Der Screenshot zeigt, dass der Schüler seinen Arbeitsplatz mit Bedacht hergerichtet hat, bevor das Werkzeug zum Einsatz kommt. Die Situation macht einen, wenn nicht akribischen, aber zumindest geordneten Eindruck. Alles, was gebraucht wird, ist sorgfältig rund um das Papier gruppiert. Beispielsweise das Tuschegefäß, aus dem Flüssigkeit aufgesogen wird, steht zur Rechten des Schülers, ist also immer günstig bei der Hand. In der Nähe der Linken liegt die Rolle mit Saugtüchern, mit Hilfe derer ungewollte Tuscheflecken sofort entfernt werden können.

Doch nicht nur die Vorbereitungen wurden vom Schüler überlegt durchgeführt, sondern offensichtlich beobachtet und kontrolliert er mit den Augen, die nach unten auf das Papier und/oder den „Sternwerfer“ gerichtet sind, sehr genau, was am unteren Ende seines Werkzeugs und auf dem Bildträger vor sich geht. Im Gegensatz dazu stehen die Hände, die, anstatt das Instrument zu führen oder wenigstens das Papier zu halten, bewusst ganz vom Geschehen herausgenommen werden.

In welcher Phase innerhalb des Schaffensprozesses das Foto auf dem Film festgehalten wurde, kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden. Allein, dass es sich nicht um ein Anfangsbild handelt, kann gewiss konstatiert werden, denn auf dem Papier befinden sich bereits Tuschestriche. Sie sind aufgrund ihres Aussehens wohl nicht mit einem „Sternwerfer“, sondern mit einem anderen Werkzeug aufgebracht worden, denn Paul erklärt im Rahmen des Materials, das der Textanalyse zu Grunde liegt, sehr genau die Funktionsweise und die grafischen Effekte, die mit dem Instrument erreicht werden können. Darüber hinaus sieht man mehrere größere Tuscheflecken, von denen sich einer direkt unter der Austrittsöffnung des „Sternwerfers“ befindet. Daneben kann man viele kleine Punkte errahnen, die erst in der Vergrößerung des dritten Bildes deutlich zu sehen sind.

Versteht man das zweite und das dritte Foto als Abfolge, kann man davon ausgehen, dass im zweiten Bild die Phase im Prozess auf dem Videoband fixiert ist, bei der die Tusche vom Schüler, nach der Aufnahme kontrolliert, und doch zufällig aus dem Röhrchen geblasen wird. Diese Paradoxie zwischen Führung und Fügung lässt sich anschaulich an der Haltung des Schülers ablesen, denn einerseits indizieren der Blick, die vornüber und nach unten gebeugte Körperstellung und die Geradlinigkeit, mit der der „Sternwerfer“ aus dem Mund ragt, bewusste Kontrolle. Andererseits lässt die, im Gegensatz zu Bild eins und drei, absichtlich vorgenommene Distanzierung der Hände erkennen, dass eine komplette willentliche Führung

nicht vom Schüler erwünscht ist. Weiter kann der Gegensatz zwischen einem bewussten Rahmen und einem eher unbewussten Agieren innerhalb desselben an weiteren Indizien festgemacht werden. So hat der Schüler, wie weiter oben schon erwähnt, die Zeichenfläche komplett freigemacht, indem er einen Rahmen aus Küchenrolle, Abdeckpapier, Karton, weiterem Werkzeug und Filmdose bildet. Das grafische Aktionsfeld ist damit klar begrenzt. Die zeichnerischen Handlungen des Schülers jedoch finden mit geschlossenen Augen und ohne Lenkung durch die Hände statt. Paul begibt sich demzufolge mit Absicht (denn die Hände müssen intendiert abgezogen, und die Augen gewollt geschlossen werden) in eine zwar vorher klar umrissene, aber letztendlich unkontrollierte Situation. Diese kontrastive Gegenüberstellung zwischen absichtlichen und unwillkürlichen Anteilen, und zwischen einer klaren (statischen) Rahmung und einer eher diffusen (dynamischen) Handlung konnte gleichermaßen in der Textinterpretation ausgemacht werden.

II.5.4.2.2 Das dritte Bild

Das Foto zeigt einen, im Vergleich zum vorherigen Bild, kleinen Ausschnitt der Szene. Zu sehen ist im Zentrum der Aufnahme die untere Hälfte des „Sternwerfers“, die von der rechten Hand des Schülers filigran umfasst wird. Die Handhaltung erinnert an das Umgreifen eines Stiftes beim Zeichnen oder an den Umgang mit einem Kalligrafiepinsel. Unterhalb des Werkzeugs ist auf dem weißen Papier – umgeben von weiteren Linien und Punkten – ein Tuschefleck zu erkennen, der links punktförmig begrenzt ist, zum rechten Rand des Fotos hin jedoch eine Art „Schweif“ besitzt. Dieser wird von einer mehrere Zentimeter langen, etwa in der Mitte leicht geknickten, dicken Tuschelinie gebildet. Der „Sternwerfer“ befindet sich leicht aus der Senkrechten gerückt, in einem geringen Abstand genau über dem Knick in der Linie. Am rechten Rand des Fotos sieht man, stark angeschnitten mehrere, schon in der Beschreibung des vorangegangenen Bildes erwähnte Gegenstände, wie einen weiteren „Sternwerfer“, den Verpackungskarton und das ockerfarbene, zerknitterte Papier. Die Aufnahme wurde vom gleichen Standpunkt wie die vorherige gemacht, allerdings unter Zuhilfenahme der Zoomfunktion sehr stark vergrößert. Es sind am unteren Ärmel leichte Unschärfen auszumachen, die offensichtlich nicht nur von der mäßigen Bildqualität herrühren, sondern auf schnelle Bewegungen des Armes zurückzuführen sind.

Aus der Aufnahme geht deutlich hervor, welchem Abschnitt des Schaffensprozesses sie entstammt. Ein dicker Fleck ist auf das Papier gefallen. Das hochgradig zufällig erzeugte Produkt wird, in einem Stadium, in dem es noch nicht vollständig fixiert, also getrocknet ist, vom Schüler kontrolliert weiter verarbeitet, indem aus dem feuchten Fleck eine Linie

geblasen wird. Die bewusst vorgenommene Führung ist in der Fotografie eindeutig daran zu erkennen, dass der Schüler sein Werkzeug auf eine besondere Weise hält. Die Röhrchen sind zwischen Zeigefinger und (nicht zu sehendem) Daumen eingeklemmt, während der Mittelfinger stützende Funktion übernimmt. Eine solche Umschließung erfolgt in der Regel nur, wenn ein hohes Maß an feinmotorischem Geschick gefragt ist, wie beim Schreiben oder Zeichnen; beides Tätigkeiten, bei denen höchste Kontrolle ein entscheidendes Kennzeichen ist.

Die klar intendierte Führung zeigt sich darüber hinaus bei der Analyse des „Schweifs“. Dieser stellt eine Linie dar, die daneben einen vom Schüler absichtlich vorgenommenen Knick enthält. Dass diese Richtungsänderung willentlich ist, geht aus der Betrachtung des nachfolgenden vierten Fotos hervor. Hier ist die Intention des Schülers, nämlich die Anfertigung einer Art „Zick-Zack-Linie“, etwas weiter ausgeführt und eindeutig zu erkennen.

Teil III Fazit

III.1 Inhaltliches Resümee

Mit der vorliegenden Studie wird versucht, im metaphorischen Sinne das kunstdidaktisch weitgehend unerforschte Feld der Wechselbeziehung zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung zu bearbeiten. So wurde zu Beginn der Rahmen, das Grundstück gleichsam abgesteckt, innerhalb dessen die thematische Auseinandersetzung vonstatten gehen sollte. Hierzu wurde der Blick über den Zaun zum Beispiel auf die angrenzenden Bereiche der Literatur der Bezugswissenschaften gelenkt. Im Anschluss daran wurde das Feld interpretatorisch beackert. Genauer gesagt wurden an verschiedenen Stellen tiefe interpretatorische Trichter in das Feld gegraben. Verdecktes und bis jetzt Unbeachtetes wurde zu Tage gefördert. Nun müssen die einzelnen Vertiefungen in einen größeren Zusammenhang gebracht werden. Die individuellen Versenkungen werden jetzt untereinander in Querverbindungen gesetzt und Anschlusspunkte an die angrenzenden Grundstücke gesucht. Die Grundlagen hierzu bilden jeweils die anfangs formulierten, leitenden Forschungsfragen.

Im Folgenden werden

- erst Schlüsse universaler Natur gezogen. Hierbei interessieren übergeordnete Strukturen, die sich aus den Einzelfällen ableiten lassen.

- Gleichzeitig werden die Resultate mit der aktuellen Bezugsliteratur, die eingangs erwähnt wurde, in Verbindung gesetzt. Auf diese Weise können weitere Ergebnisse herauskristallisiert werden.
- Zugleich werden Schlussfolgerungen eruiert und vorgestellt, die für den gegenwärtigen kunstdidaktischen Diskurs von Bedeutung sein können.
- In diesem Zusammenhang wird der Blick in erster Linie auf die kunstdidaktischen Konsequenzen gelegt, die sich aus der vorliegenden Studie ergeben.
- In forschungsmethodischer Hinsicht werden die Verfahren und Vorgehensweisen reflektiert und der weiterführende Forschungsbedarf erläutert.

III.1.1 Abstraktes Erklärungsmodell für die Beziehung von experimentellem Handeln und ästhetischer Erfahrung

Bei den meisten menschlichen Tätigkeiten – egal ob sie linearer oder eher experimenteller Natur sind – stehen zu Beginn auf der einen Seite unterschiedliche allgemeine und potentielle Aktionsvarianten und auf der anderen eine Zielvorstellung, auf die hin die Bestrebungen ausgerichtet sind. Es gibt folglich ein Bemühen, den pauschalen Handlungspool schrittweise auf solche Weise zu entgeneralisieren und zu präzisieren, bis er sich dem Ziel mehr und mehr angeglichen hat. Dieses skizzierte Schema ist ein Basismodell, das, wie eingangs schon erwähnt, sowohl für linear orientierte als auch für experimentelle Handlungen seine Geltung hat.

Das speziell Experimentelle kann auf zwei Arten ins Spiel kommen. Zum einen durch Veränderung des Ziels, wenn dieses zu Beginn noch nicht ganz klar ist und verändert wird. In der Textinterpretation wurde dieses Ablaufmodell experimenteller Prozesse unter anderem skizziert als „zielgerichtete, bzw. zielungerichtete Denkvorgänge“ (siehe „Die Prozesse bei der Reifenaktion / Schauen und Sehen“). In dieser Phase der Suche changieren die planenden Zielvorstellungen hin und her, während sich gleichzeitig die allgemeinen Handlungsvarianten einmal eher zu einem Ziel hin bewegen, dann wieder zu einem anderen. Die Veränderung der Zielvorstellung hat demzufolge auch eine Rückkopplung auf das Handlungspotential.

Die zweite Möglichkeit, die ein experimentelles Vorgehen initiieren kann, stellt sich dann ein, wenn die Handlungen auf ihrem Weg zur Realisierung des Ziels auf ein Hindernis treffen. Dieses versperrt nun die direkte, lineare Richtung und lässt zwar noch den Blick auf das Ziel frei, verhindert aber die Umsetzung. Das Handeln des Subjekts muss in der Folge – wenn es das fixierte Ziel nicht aus den Augen verliert – von seinem linearen Kurs abweichen und einen Umweg antreten. Dieser führt in Bereiche, die außerhalb des geraden Wegs liegen. Es

zeigt sich, dass die Abweichungen umso größer sind, je unklarer das Ziel ist (siehe „Zielungerichtete, gedachte Aktionen“; „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug als letztlich ausgeführtes Werk“) und kleiner, bzw. gar nicht auftreten, wenn die Erfüllung des Ziels unmittelbar bevor steht (siehe „Möglichkeiten planend-gezielten und flexibel-offenen Vorgehens während der Hüttenbauphase in der Lichtung / Das Ende der Unterrichtssequenz im Wald“).

Im Zusammenhang mit dem Abweichen vom direkten Weg muss auch das vollständige Abdriften von der ursprünglichen Zielvorstellung und das Einstellen der Annäherungsaktivitäten an dieses erörtert werden. Diese Möglichkeit, bei der sich ein völlig neues Ziel herausbilden kann, ist bei experimentell angelegten Handlungsfortgängen immer auch enthalten und zeigt sich bei mehreren untersuchten Unterrichtseinheiten. Einen Moment lang scheinen dann alle Bestrebungen nur um dieses zu *kreisen* und die eher lineare Zielorientierung scheint verloren gegangen zu sein (siehe „Falle und Abenteuerbaum als exemplarische Begebenheiten für experimentelles Handeln“; „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug als letztlich ausgeführtes Werk“). Auf der anderen Seite spielen sich gerade in diesem Stadium der Unentschiedenheit bedeutende experimentelle Prozesse ab.

Aus der ehemals vorwiegend linearen Zielrichtung wird, da in viele unterschiedliche Richtungen neu gesucht wird, eine eher zentripetale, von außen nach innen führende, kreisende Bewegung der Annäherung an das neue Ziel. Allerdings zeigt sich, dass zwar die Art der Realisierung der Zielvorstellung variieren, nicht jedoch das Ziel selbst dauerhaft verloren gehen darf. In dem Verständnis von Experiment, so wie es in dieser Studie vertreten wird, muss immer ein Ziel vorhanden sein; Denn fehlt dieses, hat ein Hindernis, das der Auslöser der eben geschilderten Vorgänge ist, keine Bedeutung und tritt folglich nicht auf. Das Experimentieren ohne Vorgabe oder das Experimentieren selbst als Ziel, ist, vor allem innerhalb kunstpädagogischer Kontexte, nach den Erkenntnissen aus dem interpretierten Material dieser Studie nicht sinnvoll. Von einem Experimentierbegriff, der „von einem möglichst vorgabenfreien Handeln des Kindes“ (Reuter 2007, S. 36) ausgeht, wird daher Abstand genommen. Damit erscheinen auch – was das Experiment angeht – konstruierte kunstdidaktische Situationen, bei denen auf „jede Anweisung in Form einer Themenvorgabe, einer Aufgabenstellung in Bezug auf Material- oder Werkzeuggebrauch (...) verzichtet“ wird (Reuter 2007, S. 197), wenig bedeutungsvoll. Nicht ohne Ziel, sondern auf dem Weg dorthin passieren einschneidende experimentelle Prozesse. Das bedeutet folglich, dass dem Abschnitt, der zwischen dem allgemeinen, uneingeschränkten Handlungspotential und den speziellen

Zielvorstellungen eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss. Bildlich gesprochen muss diese Strecke beispielsweise eine ausreichende Länge haben, denn sonst ist bei Hindernissen überhaupt kein Raum vorhanden, Umwege zu gehen. Näheres hierzu wird im Kapitel zu den kunstdidaktischen Konsequenzen ausgeführt.

Betrachtet man die Textinterpretationen resümierend in Bezug auf die ästhetischen Erfahrungsprozesse, lassen sich an diesem Punkt weitere interessante Aspekte einweben. Hindernisse, oder wie Ludwig Duncker schreibt, „etwas Widerständiges und Unerwartetes“ (Duncker 1999, S. 11), zeigen sich sowohl beim Experiment und gehören gleichzeitig untrennbar zum Erleben ästhetischer Erfahrung. Weiter offenbart sich, dass gerade dann, wenn weite Umwege um ein Hindernis gegangen werden müssen, sich am deutlichsten ästhetische Erfahrungsprozesse abzeichnen. Denn Handlungen, die sich als zwar allgemein aber zielgerichtet zeigen, werden durch Störungen abgelenkt und geraten in „Nebenfelder“. In diesen Bereichen sind die Wahrscheinlichkeit des Machens und die Intensität von ästhetischer Erfahrung am größten, bzw. deutlich höher, als im Kernbereich der zielorientierten linearen Handlungsabfolge. Diese These lässt sich sowohl mit Hilfe der Abstrahierung der Ergebnisse der Textanalysen und auch unter Heranziehung unterschiedlicher Literaturverweise untermauern. Hierzu wird der gerade beschriebene Moment der Unentscheidbarkeit der Richtungen – also auf das ursprünglich festgesetzte Ziel auf der einen und auf das durch das Hindernis provozierte Ziel auf der anderen Seite – näher fokussiert. An diesem „turning point“ – vergleichbar mit einem kurzen Moment der Schwerelosigkeit – passiert, sowohl was das Experiment als auch die ästhetische Erfahrung angeht, Entscheidendes. Der schwerelose Punkt innerhalb einer momentanen Richtungslosigkeit, erlaubt nämlich ein Herumschweifen und Inne-Halten, wenn auch nur punktuell. Einen Augenblick lang lässt sich in den Worten von Helga Kämpf-Jansen von einer ästhetischen Erfahrung sprechen, die als „spielerischer, freier in den Zuordnungssystemen, schweifender, hin und her pendelnd zwischen verschiedenen Erfahrungsmodi – der Alltagserfahrung, der Naturerfahrung, Kunsterfahrung und Wissenschaftserfahrung“ zu verstehen ist. Es „entstehen Lust und Genuss, Staunen und Intensität“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 164). Hier ist auch die von Ulrich Oevermann als Charaktereigenschaft zur ästhetischen Erfahrung gehörende Krise anzusiedeln (Oevermann 1996). Diese kann einmal darin zu finden sein, dass bei der kurzzeitigen Weg-Bewegung, die Konzentration auf das Ziel verloren geht und die zielgerichteten Tätigkeiten abnehmen. Genau an diesem Punkt kann es außerdem zu Verwirrung und Ratlosigkeit in Bezug auf die Zielvorstellungen kommen, innerhalb derer eine komplette und zuweilen schmerzhaft Fixierung auf ein neues Ziel und eine entsprechende Neuorientierung vonnöten sein können.

Zweitens bedeutet auch die Konfrontation der zielgerichteten Handlungen mit einem Hindernis zunächst eine Störung und Krise, die jedoch den weiter oben skizzierten Grund für das Erleben ästhetischer Erfahrungen bereiten. Die Krise und die Hindernisse können aus diesem Grund als Voraussetzung von ästhetischer Erfahrung begriffen werden. „Problemlösungsstrategien“ auf dem direkten, auf das Ziel ausgerichteten linearen Weg, die das Ziel haben, das Hindernis auszuschalten, gehören nicht zum experimentellen Vorgehen, wie es hier verstanden wird. Anstatt um Elimination geht es um Integration des Hindernisses (siehe „Problemstellungen, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird, in Bezug auf das Experiment und die ästhetischer Erfahrung im Kunstunterricht“).

Beleuchtet man andere grundsätzliche Aspekte von Erfahrung kann man weitere Parallelen und Wechselbeziehungen von Experiment und Erfahrung feststellen. „Erfahrungen macht man, indem man nicht nur stur nach vorne schauend die Welt durchwandert, sondern indem man ab und zu auch nach rechts und links blickt sowie zurückschaut“, schreibt Georg Peez und skizziert gleichzeitig in Grundzügen das Wesen experimenteller Handlungen (Peez 1994, S. 16). Das bedeutet, dass sich, nach dem Abweichen vom direkten Weg der Zielumsetzung gleichzeitig eine ganz neue Sicht auf den Weg, das Ziel selbst oder auf das Hindernis bietet, denn man blickt nun nicht mehr nur direkt von vorne auf das Ziel. Von anderen Warten, an und auf die man durch Umwege gelangt ist, zeigen sich verschiedene Sichtweisen, die untereinander abgeglichen werden können. In dieser Reflexion werden erst Erfahrungen gemacht. Man könnte sogar wagen zu behaupten, dass Erfahrung, und damit auch ästhetische Erfahrung, erst dann gemacht wird, wenn nicht nur eine einzige Zielvorstellung, ein einziger Weg begangen wird. Weiter hieße das konsequenterweise, dass keine Erfahrung erlebt wird, wenn alles möglich ist, wenn es keine Vorgaben gibt und keine Zielrichtung erkennbar ist. Denn dann gibt es freilich kein Rechts und kein Links. Auch ein Umweg wäre kein Umweg sondern einfach ein Weg. Wenn jeglicher Bezugspunkt fehlt, hat alles den gleichen Stellenwert. Und das Machen von Erfahrungen bedeutet notwendigerweise auch Gewichten und Abwägen.

Im Weiteren wird aus Gründen der besseren Veranschaulichung des abstrakten Beziehungsgeflechts, das sich zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung spannt, versucht, zwei grafisch-bildnerische Modelle zu konstruieren. Diese Skizzierungen sind

- der Reifenweitwurf und
- der Sternwerfer.

Diese Modelle erinnern, was die Grundideen angeht, an reale Objekte gleichen Namens, die die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtseinheiten zu dieser Studie realisierten und die schon im Interpretationsteil ausgelegt wurden. Die Sinnbilder sind zwar durch die Schülerprojekte inspiriert, dienen innerhalb dieser Schlussbetrachtung jedoch ausschließlich der Präzisierung und Resümierung der interpretierten Sequenzen auf abstrakter Ebene. Sie sind aus diesem Grund hier nicht mehr von ihrer konkret-praktischen Seite, als Teil des erhobenen Materials zu sehen, sondern alleinig als eigenständige theoretische Konstrukte.

III.1.2 Der Reifenweitwurf als Illustration eines Strukturschemas experimenteller Handlungen und ästhetischer Erfahrungsprozesse

Als ein Ergebnis mehrerer interpretatorischer Analysen, die schwerpunktmäßig um die Forschungsfrage zum gezielten, innerlich gesteuerten und dennoch flexibel Handlungsvorgehen kreisen, zeichnet sich eine universale Struktur ab, die experimentellen Handlungen zu Grunde liegt (siehe „Problemstellungen, denen in dieser Arbeit nachgegangen wird, in Bezug auf das Experiment und die ästhetische Erfahrung“).

Sie lässt sich grob als eine graduelle, vierstufige Progression, ausgehend von abstrakten Denkvorgängen hin zu konkreten Handlungsausformungen skizzieren. Experimentelle Aktionen haben, wie die meisten praktischen menschlichen Tätigkeiten, ihren Ursprung im Denken. Dieses wird hier

- erstens in *zielungerichtet* und
- zweitens in *zielgerichtet* Gedachtes eingeteilt. Später kommen,
- drittens, *zielungerichtete* und,
- viertens, *zielgerichtete* ausgeführte Aktionen hinzu.

Denken, das sich nicht an einem bestimmten Ziel orientiert, beispielsweise wenn man seinen Assoziationen freien Lauf lässt, bildet den Urgrund experimenteller Vorgehensweisen. Zielungerichtetes Denken knüpft an gedankliche Vorgänge noch keine konkreten, vorgedachten Handlungsansätze. Wenn überhaupt, werden diese nur vage und diffus begriffen oder benannt (siehe „Die Prozesse bei der Reifenaktion“; „Christophs ‚Männchen‘ bzw. ‚Wesen‘“/ „Der Entstehungsprozess des Werkes“). Daran schließen erste Planungstendenzen an. Die Richtung, in die sie zeigen, wird einerseits – wenn das Experiment in der Gruppe stattfindet – in hohem Maße von gruppendynamischen Umständen und Entscheidungsprozessen bedingt, auf der anderen Seite – vor allem wenn es sich um ein Einzelprojekt handelt – von nahe liegenden Assoziationen, die in erster Linie aus Gedanken,

die sich an Rückgriffen auf archaische Handlungsmuster und Kindheitserlebnisse orientieren, genauso wie individuellen physischen Ausdrucksweisen herrühren.

Bis zu diesem Punkt lässt sich eine kontinuierliche, relativ linear ausgerichtete Progression vom allgemeinen Denken zum fokussierten Planen feststellen, die nicht ausschließlich experimentellen Prozessen zu Eigen ist. Im nun folgenden Bruch offenbart sich erst die spezielle Struktur, die experimentelle Vorgänge ausmacht. Die aus einem gewissermaßen allgemeinen Pool an gedachten Handlungsvarianten, aufsteigende, sich allmählich in präziser durchgeplanten Aktionsmomenten konzentrierende Fortgangslinie, erfährt einen abrupten „Ab-Fall“ auf eine Ebene der konkreten, praktischen Handlung.

Grafisch dargestellt, könnte man von einem Oben, einer höher liegenden „Kopflinie“ sprechen, die das Denken – sei es auf ein Ziel gerichtet oder ungerichtet – repräsentiert, und einer darunter liegenden „Hand-und-Fuß-Linie“, die für das Machen an sich steht. Als drastische Diskontinuität ist dieser „Ab-Fall“ deshalb wahrzunehmen, da nun nicht – wie man denken könnte – Vorgesdachtes und Geplantes zielorientiert praktisch umgesetzt werden, sondern eine Handlung praktiziert wird, die offensichtlich gar nichts mehr mit dem zuvor Gedachten zu tun hat, und die – hierbei handelt es sich um das entscheidende Charakteristikum – nur der Handlung selbst wegen stattfindet (siehe: „Zielungerichtete ausgeführte Aktion – Der Reifenweitwurf“; Christoph / *„hab´ ich einfach mal drauflos gebastelt“*). In dieser Phase – in der vorliegenden Arbeit wird auch von „zielungerichteten, ausgeführten Aktionen“ gesprochen – erlangen zwei Merkmale eine besondere Bedeutung, nämlich ein intensives körperliches Bewegungselement und ein ausschließlich die Unmittelbarkeit und den Beginn betonendes Moment.

Aus Gründen einer verbesserten Veranschaulichung wird in diesem Zusammenhang das „Reifenweitwerfen“ als Modell für experimentelles Handeln in Bezug auf ästhetische Erfahrung herangezogen. Das „Reifenweitwerfen“ wurde innerhalb eines Projekts während der Unterrichtseinheit praktiziert und war eine Art sportlicher Wettstreit, in dem die Reifen nach intensiven Drehbewegungen, in denen Schwung geholt wurde, auf ein Feld geschleudert wurden. Nun fungiert das Reifenwerfen als Modell zur Erläuterung abstrakter Zusammenhänge.

Die physisch-sinnliche Wahrnehmung der Elemente Erde und Wasser beim Kontakt mit den Reifen kann als der Beginn einer ästhetischen Erfahrung gelten, denn „ästhetisch“ kann, wie Wolfgang Welsch anmerkt, „geradezu gleichbedeutend mit ‚sinnenhaft‘ gebraucht werden“ (Welsch 1997, S. 70). Auch bei Ludwig Duncker und Martin Seel stehen Ausprägungen „*sinnlicher Wahrnehmungen*“ (Duncker 1999, S. 12, Hervorhebung im Original) und die

„Aufmerksamkeit dafür, wie etwas hier und jetzt für unsere Sinne anwesend ist“ (Seel 2004, S. 74) am Anfang von ästhetischen Erfahrungsvorgängen (siehe „Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus den Blickwinkeln mehrerer Autoren“).

Das sinnlich-körperliche Erlebnis erfährt im Anschluss daran eine Zuspitzung, die extrem auf Bewegung ausgelegt ist. Es folgt nach der Aufnahme des Reifens erst eine heftige Drehbewegung und danach ein Schleudern des Reifens auf das Feld. Diese Entwicklung ist unbedingt notwendig, wenn aus der sensuellen Episode ästhetische Erfahrung werden soll. Nimmt man die Bewegung genau unter die Lupe, lassen sich zwei verschiedene abstrakte Richtungen ausmachen, nämlich eine Rotation und danach ein linearer Impuls.

Die Kreisbewegung, in der sich das Subjekt vor dem Abwurf befindet, steht symptomatisch für diese Phase, sowohl für das Experiment wie für die ästhetische Erfahrung, denn die Tätigkeit der Subjekte ist hier geprägt, entweder von völligem „Involviertsein“ (Peez 2005, S. 14), vom Kreisen um sich selbst, was als ein Kennzeichen eines ästhetischen Erfahrungsprozesses gewertet werden kann. Andererseits kann die Drehbewegung als Bild einer Zurück-Wendung im Sinne einer Reflexion, wie sie unumgänglich für das Machen von Erfahrungen ist, stehen. Darüber hinaus ist in dieser „eigentätigen Auseinandersetzung“ ein Blick rundum, und keine Ausrichtung „möglichst eng und geradlinig auf ein effizientes Erreichen des vorgesehenen Lernzieles“ – nach Ludwig Duncker die Basis eines ästhetischen Erfahrungsprozesses – zu erkennen (Duncker 1999, S. 10). Das Bild des um sich selbst Drehenden kann auch stellvertretend stehen für das geforderte selbstgesteuerte Lernen und Handeln beim experimentellen Vorgehen und beim Erleben ästhetischer Erfahrung (Schorb u.a. 2005, S. 39; Duncker 1999, S. 11).

Die zentripetale Konzentration wandelt sich im Moment des Loslassens schlagartig in eine Bewegungsrichtung linearen Verlaufs. Während noch eine Sekunde zuvor alle Handlungsmöglichkeiten in der Bewegung enthalten waren, wird im Augenblick des Loslassens die Zielrichtung festgelegt. Genau in dem Moment, in dem eine überwiegend bewusst gesteuerte Entscheidung stattfindet, wird mit dem Reifen auch die Einflussmöglichkeit aus der Hand gegeben. Das Los-Lassen – Gunter Otto und Pierangelo Maset sprechen hierbei von „Zulassen“ (Otto 1969, S. 51; Maset 1997, S. 461) – markiert daher einen einschneidenden Bruch und eine dem Experiment immanente widersprüchliche Struktur. Gerichtetheit auf ein Ziel einerseits und mangelnde oder nicht vorhandene Einflussmöglichkeiten in Bezug auf das Erreichen des Ziels andererseits sind zwei Elemente, die im Experiment unvereinbar nebeneinander stehen. Es zeigt sich hierbei, dass nicht ihr Vorhanden-Sein, sondern ihr Gefüge zueinander das Experiment ausmacht (siehe „Das Experiment in der Kunstdidaktik“).

Im Modell steht die Phase des Wurfes stellvertretend für experimentelle Vorgänge, denn die Zielannäherung beginnt mit dem Los-Lassen bereits, obwohl das Ziel noch nicht genau festgelegt ist. Hieraus ergeben sich, was die experimentelle Arbeit in der Schule angeht, besondere didaktische Konsequenzen, auf die weiter unten genauer eingegangen wird.

Betrachtet man den Wurf genauer und die beschriebene Bewegungsrichtung von oben, zeigt sich eine Linie. Von der Seite betrachtet muss man eher von einer Kurve sprechen. Nach einem anfänglichen Anstieg fällt das Objekt zu Boden. In der Steigphase – hier wird der Präzision der Begriffe wegen von Wurf gesprochen – kann noch eine Beeinflussung durch das Individuum festgestellt werden. An einem bestimmten Punkt lässt diese nach und es beginnt der Fall. Damit wird deutlich, wie der Einfluss des Individuums innerhalb experimenteller Handlungen Schritt für Schritt nachlässt und andere unpersönliche, äußere Faktoren, wie beispielsweise der Zufall, an Bedeutung zunehmen. Mehr hierzu im folgenden Kapitel. Deutlich auszumachen ist im Hochsteigen des Flugobjekts auch „das *elevatorische* Element“, das nach Wolfgang Welsch ein Kennzeichen des Ästhetischen darstellt (Welsch 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Zusammenfassend könnte man das Bild, das in diesem Abschnitt der Illustration skizziert wird, damit beschreiben, dass die experimentellen Handlungen, erst wenn sie nach oben gehen – also gewissermaßen vom Kopf abgeglichen werden – einen ästhetischen Erfahrungsprozess auszulösen vermögen. Bleiben sie in den „Basistätigkeiten“ verhaftet, in die nur Hand und Fuß involviert sind, erwächst daraus bestenfalls eine Erfahrung, nicht aber eine *ästhetische* Erfahrung, da die charakteristische Überhöhung fehlt.

Im weiteren Verlauf des Reifenwerfens wird eine Etappe erreicht, in der Bewegung eine untergeordnete Rolle spielt. Die Objekte sind bereits nach unten gefallen und liegen über das Feld verteilt am Boden oder übereinander. Die Reifen wurden – versteht man sie als Sinnbild innerhalb eines ästhetischen Erfahrungsprozesses „aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingestellt“ Sie münden „in *objektiv greifbarer Darstellung*“ (Duncker 1999, S. 14; S. 16, Hervorhebung im Original). Ludwig Duncker weist in dem Zusammenhang dem „*Arrangement*“ eine herausragende Stellung zu (Duncker 1999, S. 14, Hervorhebung im Original). Die Art und Weise, wie die Reifen auf dem Feld liegen kann weiter als „*Gefüge*“, wie es Pierangelo Maset symptomatisch für das Experimentieren konstatiert, gesehen werden (Maset 1997, S. 464, Hervorhebung im Original). Etwas weiter unten wird auf diesen Aspekt noch eingehender Bezug genommen.

Aus dem oben entwickelten Bild lässt sich schließen, dass einem Experimentierbegriff, der rein an der Oberfläche der sinnlichen Wahrnehmung bleibt, eine Absage zu erteilen ist, da er nur ein partieller oder momentaner sein kann. Erst wenn – im übertragenen Sinn – unten und

oben mit eingebunden sind, wird das Experiment universal und erlangt das Gehaltvolle und die gesamte Breite einer ästhetischen Erfahrung. Ähnliches ist der Fall, wenn das Experimentieren nur um sich selber kreist und allein in Rotationstendenzen vonstatten geht. Wenn kein Ziel angestrebt wird, hat das Experimentieren keine Außenwirkung und bleibt letztlich irrelevant. Das Gleiche gilt für das „Ergebnis“: Fehlt dieser Schritt, geht dem Experiment das Reflexive verloren, denn die Anordnung im Feld lässt nämlich zum Beispiel Rückschlüsse auf das Verhalten von Subjekt und Objekt zu (siehe „Das Experiment in der Kunstdidaktik“). Im Kapitel, das sich auf die kunstdidaktischen Konsequenzen bezieht, die aus der experimentellen Arbeit mitgenommen werden können, werden diese Aspekte noch weiter ausgeführt (siehe „Fazit / Kunstdidaktische Konsequenzen“).

III.1.2.1 Unpersönlichkeit im experimentellen Schaffungsprozess

Nach der Skizierung eines allgemeinen Ablaufschemas für experimentelle Handlungen, geht der Blick auf ein entscheidendes Element innerhalb experimenteller Prozesse: Die Unpersönlichkeit. Sehr eindringlich lässt sich das Unpersönliche am Bild des Reifenwerfers erläutern: Genau in dem Moment, in dem der Reifen losgelassen wird, bricht die bewusste, vom Individuum vorgenommene Möglichkeit der Beeinflussung ab. Nach dem Abwurf und dem Ablauf einer gewissen Flugbahn fällt der Reifen zu Boden, wo er, entweder sofort liegen bleibt, oder erst aufschlägt und dann weitgehend unbestimmbar weiter rollt und dann zum Liegen kommt. Der Werfende kann allein auf die Zielrichtung und die den Wurf vorantreibende Kraft Einfluss nehmen. Alles Weitere liegt zum großen Teil außerhalb seiner Einwirkungsmöglichkeit. Etwas anderes führt, nachdem es angestoßen wird, die Handlung fort und zu Ende. In den meisten, der interpretierten Sequenzen findet eine solche Agenstransformation an besonders herausgehobenen Stellen statt (siehe „Der „Abenteuerbaum“; „Ast und Aktion“; Jan / „einfach“ – „einfach irgendwas“ – „einfach drauflos gebastelt“; Paul / „Die Bedeutsamkeit der verschiedenen Präpositionen und Verbpräfixe“). Es stellt sich nun die Frage nach den Gründen für den Wandel von der Ich-Bezogenheit zur Unpersönlichkeit. Eine wichtige Rolle hierbei spielen die unvorhergesehenen Ereignisse und im besonderen Fall die auftretenden Hindernisse. Auf diese Weise wird der Blick auf die Beantwortung eines weiteren, zu Beginn formulierten Aspekts der Forschungsfrage gelenkt, nämlich wie sich Hindernisse – das Wort wird hier stellvertretend für verschiedene Unterkategorien wie Störungen, Fehler und Schwierigkeiten verwendet – auf das experimentelle Verhalten auswirken (siehe „Abstraktes Erklärungsmodell für die Beziehung von experimentellem Handeln und ästhetischer Erfahrung“).

III.1.2.2 Die Bedeutung von Hindernissen in experimentellen Prozessen

Grundsätzlich kann man festhalten, dass Hindernisse von den ursprünglich geplanten Vorstellungen abbringen. Ist der direkte Weg durch ein unerwartetes Ereignis verstellt, muss nach Alternativen gesucht werden. Das Naheliegende ist hierbei das Umschiffen direkt am Hindernis, oder aber das komplette Abschweifen auf ein daneben liegendes Feld. Die Richtung – also das Zielen auf das vorher bestimmte Vorhaben – bleibt jedoch meistens erhalten. In der Textanalyse der „Falle“ und des „Abenteuerbaums“ wird hierzu ein Bild entwickelt, nämlich das des „Pendels“. Sowohl Gruppen- als auch Einzelhandlungen fanden zum Teil pendelnd und hin- und herschweifend statt. Eine genaue Erläuterung findet an oben erwähnter Stelle statt (siehe „Allgemeines Schema der experimentellen Handlungen in der Lichtung“).

III.1.3 Der „Sternwerfer“ als Sinnbild für Experiment und Ästhetische Erfahrung

Das Anschauungsmodell „Sternwerfer“ ist inspiriert vom gleichnamigen Werkzeug, das ein Schüler in einer untersuchten Unterrichtseinheit gebaut hat. Den „Sternwerfer“ des Schülers muss man sich folgendermaßen vorstellen: Mehrere lange Strohhalme sind mit Klebeband verbunden. Alle Röhrchen werden, bis auf eines, das unverschlossen bleibt, an einem Ende mit Tesa-Film zugeklebt. In das Klebeband, das das Rohr unten verschließt, werden unterschiedlich große Löcher gestochen, so dass die Luft, die oben mit dem Mund hinein geblasen wird, austreten kann. Die Funktionsweise ist so konzipiert, dass man mit den Röhrchen erst Tusche fasst und hochzieht, und sie daraufhin wieder durch die kleinen Öffnungen ausbläst. Auf den Bildträger fallen Punkte und Flecken aus Tusche in verschiedenartigen Ausprägungen. Im Anschluss daran kann man mit dem Trinkhalm, der unverklebt ist, die noch nassen Tuschespuren weiter durch erneutes Blasen verändern (siehe „Paul / Die Funktionsweise des Werkzeugs als Sinnbild für experimentell-zufälliges Handeln“).

Nimmt man die soeben beschriebene Apparatur in seinen Grundfunktionen als abstraktes Erklärungsmodell her, können Rückschlüsse auf die Forschungsfragen zum inneren Vorgehen im Experiment, seiner Beziehung zur ästhetischen Erfahrung und dem Umgang mit produktiver und rezeptiver Kontingenz geschlossen werden (siehe „Kontingenz / Produktive und rezeptive Kontingenz“). Die Rohre stehen in diesem Zusammenhang für das willentlich, selbst initiierte, lineare Handeln. Dazu passt die Vorstellung, dass die Trinkhalme ein

linienhaftes Aussehen haben. Mit den Halmen wird zu Beginn Tusche hochgezogen. Die Tusche könnte für allgemeines Handlungspotential stehen. Dieses wird erst vom Willen des Subjekts speziell – in der Aufnahme der Tusche – und im darauf folgenden Blasimpuls auch individuell definiert. Der persönliche Handlungsimpuls ist darüber hinaus klar kanalisiert im Rohr. Erst in dem Moment, an dem die Tusche auf das, in einigen Röhrchen am unteren Ende eingebrachte Hindernis trifft, passiert das Entscheidende, das die bis jetzt noch klar linear und willentlich angestoßene Handlung zum Experiment werden lässt. Die Tusche – analog dazu das Handlungspotential – verdichtet sich und wird durch die kleinen Öffnungen nach außen gepresst. Genau in diesem Moment geht die bewusste Führung, die vom Rohr repräsentiert wurde, fast gänzlich verloren und die Tusche befindet sich in einem offenen Stadium, in dem nur die Richtung, die vom Blasimpuls vorgegeben wurde, etwas herausgehoben ist. Für die Handlung bedeutet dies – ähnlich wie weiter oben beim „Reifenweitwerfen“ – dass sie sich in dem Moment, in dem die geradlinige Führung, zum Beispiel beim Auftreffen auf ein Hindernis, abgegeben wird, erst verdichtet, dann jedoch immer mehr den ursprünglichen Impuls verliert und ganz eigene Charakteristiken annimmt. Auch die Tusche befindet sich, nach dem Rohraustritt, noch einen kurzen Augenblick in der Phase des Werfens, also vom Agierenden zumindest zielgerichtet angestoßen. Doch dann fällt sie – von äußeren Kräften angeregt nach unten auf das Papier, auf dem sie Punkte bildet. Es findet demzufolge eine Wandlung der Linie (Tusche im Rohr) zum Punkt (Tusche auf dem Papier) statt. Lineares, zielgerichtetes Handeln wandelt sich um in zufällige, experimentelle Aktionen, die man sich grafisch am ehesten als (nicht zusammenhängende) Punkte vorstellen kann. Die Linie steht für eine kausale, kontinuierliche Abfolge, die Punkte sind Zeichen eines von Zu-Fällen und Diskontinuitäten dominierten Handlungsschemas. An dieser Stelle zeigen sich interessante Parallelen zu dem Modell, das Pierangelo Maset von experimentellen Vorgängen zeichnet. Er spricht hierbei von Objekt- und Subjektanteilen, die gemeinsam „ein Gefüge“ bilden. Später erweitert er die Bezogenheit von Objekt und Subjekt um „das Trajekt“ (Maset 1997, S. 464, Hervorhebung im Original). Webt man Masets Konstrukt in das Bild des „Sternwerfers“ ein, wäre der Trinkhalm ein Sinnbild für das Subjekt, für das Steuerbare; Das Objekt wäre die Phase nach dem Austritt aus dem Röhrchen, und das Trajekt – also die Darstellung des Gefüges von Subjekt und Objekt – wird von den Punkten auf dem Papier repräsentiert, denn sie sind sowohl auf das Zutun des Individuums hin, genauso wie unter Einwirkung unpersönlicher Faktoren entstanden. Die Punkte machen die Subjekt-Objekt-Verbindung grafisch sichtbar. Zugleich stellen sie, da sie nicht weiter bearbeitet und in ihrer Form und Anordnung auf dem Blatt akzeptiert werden, Ausdrucksformen rezeptiver Kontingenz dar.

Elemente produktiver Kontingenz kommen hinzu, wenn die Punkte (genauer gesagt „Flecken“) weiter bewusst bearbeitet werden (siehe „Das Experiment in der Kunstdidaktik“).

III.1.3.1 Zusammenfassung des Kontingenzbegriffs in Bezug auf die inhaltlichen Ergebnisse

An dieser Stelle erfolgt ein knapper, zusammenfassender Exkurs zum Verständnis des Kontingenzbegriffs in dieser Studie. Grundsätzlich orientiert er sich an Richard Rortys Ausführungen in seinem Werk „Kontingenz, Ironie und Solidarität“ (Rorty 1992). So erscheint eine Hinnahme verschiedener Faktoren, die Kontingenz bedingen notwendig. Sie bedürfen keiner besonderen Aufmerksamkeit, ähnlich der, in den Worten Richard Rortys „zufallsblinden Prägung“ (Rorty 1992, S. 54). Hiermit sind die schicksalhaften, nicht zu beeinflussenden Mitgiften gemeint, die im Falle des Individuums „uns zu einem ‚Ich‘ statt zur Kopie oder Replik eines anderen Menschen machen“ (Rorty 1992, S. 55). Auf den Kunstunterricht bezogen können dies beispielsweise die äußeren Rahmenbedingungen sein, die den Unterricht hier und jetzt für den Schüler zu einem besonderen Ereignis machen, innerhalb dessen er zu „den idiosynkratischen Kontingenzen“ der „je individuellen Vergangenheit“ gelangt (Rorty 1992, S. 69) (siehe „Fazit / Die Gestaltung der Rahmenbedingungen des kunstunterrichtlichen Settings“). Selbstverständlich steht die blinde Prägung auch für den Ausgangspunkt, in dem die Einstellungen des Schülers fixiert sind. Experimentieren spielt sich in einem Zwischenbereich ab, mit diesem Startpunkt auf der einen und einem Ziel, das intrinsisch oder von außen festgelegt ist, auf der anderen Seite. Die Wege und Umwege, die zur Realisierung des Ziels eingeschlagen werden, gelten demnach als individuelle Neubeschreibungen (Rorty 1992, S. 73). Diese erheben keinen Anspruch darauf, auf das Wesentliche und Wahre gestoßen zu sein. Sie sind nur Ausdrucksweisen, für die sich eine bestimmte Person entschieden hat. Bezüglich des in dieser Studie geprägten Konzepts der „rezeptiven Kontingenz“ und der „produktiven Kontingenz“ kann in Kombination zu Rortys Aussagen Folgendes festgehalten werden. Rezeptive, also im Nachhinein wahrgenommene und akzeptierte Kontingenz steht analog zu Rortys Modell der Umwandlung eines „Alles. Es war“ in ein „So wollte ich es“ (Rorty 1992, S. 73). „Produktive Kontingenz“ hingegen ist in Rortys Worten der Versuch das „Ich verschieden von allen anderen Ichs“ zu gestalten und „etwas Neues zu schaffen“ (Rorty 1992, S. 53).

Im Fokus auf die ästhetische Erfahrung lassen sich – wie im Experiment – verschiedene wichtige Elemente und Strukturen aus dem Modell des „Sternwerfers“ ableiten. Es zeigt sich deutlich, dass ein Erfahrungsprozess nicht innerhalb linearer und kontinuierlicher Handlungsabfolgen vorkommt, denn im Röhrchen des „Sternwerfers“ muss die Tusche

unbedingt dem linearen Impuls des Blasens folgen. Es gibt innerhalb dieses Abschnitts keine Ausweich- und Ausblickmöglichkeit nach rechts und links, so wie er für typisch für einen Erfahrungszuwachs ist. Erst wenn die Handlungen auf ein Hindernis – das verklebte Röhrchen – treffen, also eine Krise im Sinne von Ulrich Oevermann oder Widerstände und Reibungen wie Ludwig Duncker vermerkt, zu verzeichnen sind, wird ein Erfahrungsprozess in Gang gesetzt. Nach dem Austritt und dem Abfall der Tusche ist eine deutliche Diskontinuität – auch bei der Tusche – festzustellen. Erfahrungen können sich einstellen (siehe „Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus den Blickwinkeln mehrerer Autoren“). Es ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Tusche sich nun außerhalb des Rohres befindet, das Handlungspotential also von außen Einwirkungen erfahren kann. Gleichzeitig ist das Element der individuellen Steuerung draußen extrem reduziert und der Einfluss von Unerwartetem sehr groß. Der gesamte geschilderte Ablauf des Tuscheverteils mit dem „Sternwerfer“ ist „eine Folge absichtsvollen Tuns“ der Individuen. Sie werden in diesem Modell für Erfahrung, nach den Worten Ludwig Dunckers „als *Subjekte* ihres Lernens angesprochen und beansprucht“. (Duncker 1999, S. 12; 11, Hervorhebung im Original). Sehr deutlich wird hier auch konstatiert, dass experimentelles Handeln, wenn es einen Erfahrungsprozess in Gang bringen soll, auf ein Ziel hin und mit einer bestimmten Absicht vollzogen werden muss.

Im Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung merkt Ludwig Duncker an, dass sie „im Zwischenfeld zwischen Innen und Außen“ liegt (Duncker 1999, S. 13). Hier kann man sich erneut – der grafischen Veranschaulichung wegen – des Bildes des „Sternwerfers“ bedienen, denn, wie oben festgestellt wurde, sind das Treffen auf das Hindernis (durchlöcherter Klebestreifen) und der folgende Austritt entscheidende Momente. Es ist der Augenblick, an dem die bedeutendsten Umformungen passieren. Diese Transformationsprozesse, in erster Linie „*Zerlegung und Arrangement*“ sind ein Merkmal der inneren Struktur von ästhetischer Erfahrung (Duncker 1999, S. 14, Hervorhebungen im Original). Im Bild wird dieses Kennzeichen von der Anordnung der Punkte auf dem Papier geformt. Es geht hierbei, wie Martin Seel formuliert, nicht darum *wie* etwas ist, sondern wie es *da* und dargeboten ist (Seel 2004, S. 78). (siehe „Annäherung an den Begriff der ästhetischen Erfahrung aus den Blickwinkeln mehrerer Autoren“).

Blickt man auf die Ausführungen von Wolfgang Welsch zum Begriff „ästhetisch“ lässt sich – wie beim „Reifenweitwerfen“ – auch im Modell des „Sternwerfers“ das „Elevatorische“ entdecken. Man stelle sich dazu vor, das Ausbringen der Tusche erfolgt durch einfaches Gießen aus dem Tuschefass auf das Papier. Bedenkt man dabei meine Ausführungen zu

„oben“ und „unten“ kann man festhalten, dass das Tropfen direkt vom Fass auf das Papier ein einfacher und „niederer“ Akt wäre, bei dem das sinnliche Erleben im Vordergrund steht. Es findet kein ästhetischer Erfahrungsprozess statt, da unter anderem das elevatorische Element fehlt. Denn erst wenn das Individuum die Tusche aus dem Fass hoch-zieht, ein bewusst intendiertes individuelles Tun vonstatten geht, erfolgt eine, wenn auch minimale „*Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmung*“ (Duncker 1999, S. 12). Ein weiteres elevatorisches Moment lässt sich genau nach dem Moment des Austretens der Tusche ausmachen, denn die Flüssigkeit wird erst noch eindeutig geworfen, ist also in seiner Richtung und Intensität vom Individuum abhängig und strebt – wie in den Wortbedeutungen von „werfen“ und „Stern“ ersichtlich – erst noch, wenn auch geringfügig, nach oben, und fällt anschließend in erster Linie von äußeren Faktoren bedingt, nach unten (siehe „Die Bedeutungen von „ästhetisch“ und „Ästhetik“).

Am Ende dieses Kapitels wird als Zusammenfassung an eine offene Frage angeknüpft, die bereits zu Beginn gestellt wurde, nämlich ob vielleicht neben den bekannten, noch weitere, bis jetzt nicht genannte Kennzeichen zur ästhetischen Erfahrung gehören. Die Einsichten aus dieser Studie zeigen, dass sich das Experiment sehr stark der ästhetischen Erfahrung annähert, vor allem in seiner produktiven Ausprägung. An vielen Stellen kann man von markanten Parallelen und Analogien sprechen. Dies lässt folgende These zu: Neben den schon bekannten Strukturelementen, gehört das Experimentelle, so wie es hier verstanden wird, als unverzichtbares Element zur ästhetischen Erfahrung.

III.1.3.2 Die Beziehung von oben und unten als Strukturelement von Experiment und ästhetischer Erfahrung

Nachstehend wird Bezug auf die eingangs formulierte Forschungsfrage zu den gemeinsamen Merkmalen von ästhetischer Erfahrung und experimentellem Handeln genommen. Für beide spielt die Bedeutung von oben (hoch) und unten (tief) eine herausragende Rolle (siehe auch „Der Efeuboden“; „Die Beschreibung der räumlichen Besonderheiten“; Jan / „Der Kontrast zwischen ‚Boden‘ und ‚hoch hinaus‘“; Christoph / „Lage- und Zahlwörter und ihre Bedeutung für zufällige Prozesse“). An vielen Stellen zeigt sich eine Häufung von Lagebezeichnungen, vor allem bezüglich auf Höhe und Tiefe, wenn von verdichteter experimentell-zufälliger Tätigkeit die Rede ist. Wirft man den Blick noch genauer auf die entsprechenden Textstellen und setzt sie untereinander in Beziehung, lassen sich Gemeinsamkeiten und weitere Charakteristika der Wechselbeziehung von Experiment und ästhetischer Erfahrung ausmachen.

Wenn Gedachtes und Planendes zur Sprache kommen, wird stets eine Verbindung zu höher Liegendem hergestellt, wie auch schon weiter oben im allgemeinen Ablaufmodell zu experimentellen Handlungen gezeigt wurde. Wird hingegen eine einfache, praktische Tätigkeit, bei der das nicht zielgerichtete Tun beschrieben werden soll, geschildert, tauchen gehäuft Attributierungen auf, die das Unten oder die Tiefe kennzeichnen. Im Experiment zeigt sich hier, kurz formuliert, der Gegensatz zwischen planenden und spontanen Bestrebungen. Wird diese Beobachtung in den Zusammenhang der ästhetischen Erfahrung gestellt, schält sich ein relativ deutliches Bild heraus, warum das Experimentelle, so wie es hier verstanden wird, nicht nur allgemein Erfahrung, sondern im Speziellen eine ästhetische Erfahrung darstellt. Dafür wird Bezug genommen auf die Ausführungen von Wolfgang Iser zur Bedeutung des Terminus 'ästhetisch'. Hier heißt ästhetisch zuerst „sinnenhaft“, womit das „*aisthetische* Bedeutungselement“ gemeint ist (Iser 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Gleichzeitig gehört zum Ästhetischen eine „Tendenz zur Überformung, Überhöhung und Veredelung des Sinnlichen“. Dies wird von ihm als „das *elevatorische* Element“ bezeichnet (Iser 1997, S. 70, Hervorhebung im Original). Nach Iser muss zum sinnlichen Erleben eine elevatorische Komponente hinzutreten. Das heißt, das experimentelle Handeln darf sich nicht nur im alleinigen Ausleben des Sinnhaften erschöpfen. In einer Unterscheidung von oben und unten, wäre damit das Unten gemeint, die *niedere*, bloße, aber gleichzeitig *tiefe* Wahrnehmung, beispielsweise auf der Haut beim Griff in die schmutzige Erde oder mit dem ganzen Körper auf dem matschigen Boden (siehe „Die Lichtung / Der Efeuboden“; „Die Bedeutung des Schmutzes des Ackers“). Es muss zu diesem Ganzen nach Auffassung von Wolfgang Iser ein elevatorisches, also nach oben gerichtetes Element kommen. Die sinnliche Empfindung muss gleichsam „nach oben steigen“, im Kopf reflektiert, eingeordnet und abgeglichen werden. Erst wenn dieser Schritt vollzogen ist, wird, wie Martin Heidegger anmerkt, nicht nur das Ding an sich, sondern die Art des Erscheinens wahrgenommen. In den Worten Ludwig Heideggers lässt sich dies mit dem „Begriff des Staunens“ ausdrücken. Allein durch den Akt des Transponierens und der Überhöhung erhält die Wahrnehmung Ereignischarakter und kann zum Staunen führen. Sie wird dadurch zur ästhetischen Erfahrung (siehe „Die Phasen ästhetischer Erfahrung nach Martin Heidegger“; „Die Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrung nach Ludwig Heidegger“). Dies schließt natürlich ein, – wenn man sich nicht nur auf die rezeptive ästhetische Erfahrung bezieht – dass eine weitere Verarbeitung erneut im produktiven und „tiefen“ Tun mit Hand und Fuß erfolgen kann. Zum Abschluss dieses Kapitels lässt sich konstatieren, dass sich deutliche strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Experiment und ästhetischer Erfahrung offenbaren. An einigen

Stellen kann man auch hier klare Analogien und Parallelen ziehen, die beiden Kategorien zu Grunde liegen.

III.2 Forschungsmethodische Reflexion

Nach den inhaltlichen Schlussbetrachtungen wird nun ein Fazit der forschungsmethodischen Aspekte gezogen. Grundsätzlich erwies sich die Wahl eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns mit der vorgenommenen Einzelfallanalyse und selektiven Plausibilisierung als angemessen. Es zeigte sich im Laufe der Untersuchung, dass die vornehmlich internal ablaufenden Prozesse in Bezug auf das Experimentelle und die ästhetische Erfahrung nicht quantitativ und allein von außen, beispielsweise durch Auszählung, zu spezifizieren gewesen wären. Das Material der Interviews stellte sich als so aussagekräftig heraus, dass es zur tragenden Säule der gesamten interpretatorischen Arbeit wurde (siehe „Untersuchungskonzeption und Methoden / Konzeption des Forschungsdesigns“). Hierbei sind mehrere Aspekte zu reflektieren.

III.2.1 Fazit zur Materialerhebung

Die Interviews wurden von einer weiblichen Person durchgeführt, die als Psychologin beruflich ständig mit der Verbalisierung sprachlicher Äußerungen persönlicher und innerlicher Vorgänge konfrontiert ist. Sie war über die groben Ziele der Forschungsarbeit im Bilde, aber nicht in den durchgeführten Unterrichtssequenzen zugegen. So wurden inhaltlich authentische Gespräche generiert, die die Schülerinnen und Schüler zu „echten“ Äußerungen und detaillierten Erklärungen anregten. Besonders in der siebten Klasse ist eine große Ehrlichkeit und Ungeniertheit in den Erzählungen zu erkennen. Die Darlegungen der Siebtklässler sind – wohl auch bedingt durch das Alter – durchweg ohne Hintergedanken oder Ängstlichkeit im Hinblick auf das, was später mit den Aussagen passieren wird, formuliert. Im Vergleich dazu lässt sich in der zwölften Klasse ein Unterschied feststellen, denn in mehreren Interviews kann eine unterschwellige Unsicherheit oder Scham von Seiten der Schülerinnen und Schüler erahnt werden, die dazu führte, dass manche der Interviewten gesellschaftlich akzeptierte und schulisch angepasste Antworten lieferten. Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass die Interviews in der siebten Klasse fast alle am Nachmittag, außerhalb des Unterrichts, und die der zwölften Klasse während der Unterrichtszeit stattfanden. Typisches Schülerverhalten und entsprechende Verbalisierung sind daher dort eher anzutreffen. Hätte man diesen Faktor minimieren oder ganz ausschalten wollen, hätten die Interviews zeitlich und räumlich außerhalb des Schulkontextes stattfinden müssen. Auf

der anderen Seite lassen mehrere Äußerungen, vor allem des männlichen Teils des Leistungskurses den Schluss zu, dass bei der Reflexion in den Interviews auch eine Distanzierung durch Selbstironie erfolgte.

Was die Generierung der umfangreichen verbalen Reaktionen in den Interviews angeht, waren zwei Merkmale entscheidend. Zum einen die Tatsache, dass die Befragungen jeweils paarweise durchgeführt wurden. Eine „Aushandlung“ der meisten Antworten in den Paargesprächen konnte hierbei festgestellt werden. Diese informellen Gespräche untereinander erwiesen sich in der Regel als viel gehaltvoller, als die direkten Antworten auf die Interviewfragen. Die Tatsache, dass die Interviewerin keine deutsche Muttersprachlerin ist und darüber hinaus sowohl menschlich wie berufsbedingt über ein hohes Maß an Empathie verfügt, veranlasste sie, die Gespräche in einfacher Alltagssprache zu führen. Unter diesen Umständen waren die Interviewpartner zu einer bedenkenlosen und offenen Äußerung ihrer Gedankengänge bereit. Dies lässt sich zum einen an der freimütigen Verwendung einer stark vom Dialekt gefärbten Umgangssprache einiger Schülerinnen und Schüler belegen. Denn hätten sie die Gesprächssituation als eine offensichtlich bewusst arrangierte, wissenschaftliche oder schulische Konstellation empfunden, wären sie mit Sicherheit bemüht gewesen, die hochdeutsche Standardsprache zu verwenden und einen möglichst korrekten Satzbau vorzunehmen. Einen weiteren Hinweis einer entspannten Gesprächsatmosphäre liefern die gehäuft auftretenden nonverbalen Äußerungen wie Lachen oder längere Denkpausen (siehe „Das problemzentrierte Interview“).

III.2.2 Resümee in Bezug auf die Materialaufbereitung

Die soeben genannten Besonderheiten wurden bei der Transkription jedoch fast völlig verschliffen, denn die Gespräche wurden, auch wenn zum Beispiel in Mundart gesprochen wurde, aus Gründen der besseren Lesbarkeit, in normales Schriftdeutsch übertragen. Nur an einzelnen Stellen blieben die regionalen Sprachfärbungen stehen. Im Nachhinein kann man sagen, dass es besser gewesen wäre, alle verbalen Äußerungen in ihrer Ursprünglichkeit zu erhalten, denn es zeigte sich, dass oftmals genau die Interviewstellen am aussagekräftigsten waren, die am deutlichsten dialektisch oder idiolektisch gefärbt waren. Ein Umstand, der eigentlich offensichtlich ist, denn die ersten und eindrucklichsten Sprachprägungen finden im Dialekt statt. Somit ist er die Sprache der Gefühle und Gedanken, aber auch die des Gesprächs der Schülerinnen und Schüler untereinander. Neben einer inhaltlichen Interpretation, hätte auf der Basis der Regionalsprache eine intensivere Untersuchung der sprachlichen Besonderheiten stattfinden können.

Weiter lässt sich in Bezug auf die Materialaufbereitung deutlich machen, dass es günstig war, die Transkriptionen der Interviewäußerungen selbst vorgenommen zu haben. Trotz des nicht unerheblichen Aufwands, den die vollständige Umschreibung der Tonaufnahmen bedeutete, hat sich die Mühe gelohnt, denn auf diese Weise konnten schon im Zuge der Transkription eine erste Sichtung der Daten vorgenommen und bedeutsame Aussagen markiert werden (siehe „Materialaufbereitung / Transkription“).

III.2.3 Zusammenfassung in Bezug auf die Materialauswertung

Die Auswertung stützte sich, wie bereits angemerkt, hauptsächlich auf die Interviewäußerungen. Die vorgenommenen Teilnehmenden Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens konnten als ergänzendes Material genutzt werden und in der Regel den generellen Verlauf des Unterrichts nachzeichnen. Als alleiniges Ausgangsmaterial für die interpretatorische Einzelfallanalyse stellten sie sich in den meisten Fällen als zu wenig dicht heraus. Dies wird vor allem auf den Umstand zurückgeführt, dass sich zum Beispiel in der zwölften Klasse die Gruppen so sehr aufspalteten und räumlich verteilten, dass der Forscher immer nur einen kleinen Ausschnitt der Tätigkeiten zu Gesicht bekam und schriftlich fixieren konnte. Große und wichtige Teile der Unterrichtssequenz – zum Beispiel die Reifenaktion – gingen ohne die Anwesenheit des Forschenden vonstatten, da er sich einer anderen Gruppe angeschlossen hatte. Er musste hier oft auswählen und Entscheidungen treffen für eine Gruppierung und gegen einige andere. In der siebten Klasse konnte er zwar physisch allen Tätigkeiten beiwohnen, da sich die gesamte Unterrichtseinheit in einem Raum abspielte, allerdings war er als Lehrperson, die hier ein gewisses Maß an Führung übernahm und gleichzeitig als Forscher, der schriftliche Notizen anfertigte und Videoaufnahmen durchführte, manchmal überfordert. Hier wäre eine Aufgabenteilung sicher sinnvoll gewesen. So hätte man entweder die Führung der Klasse einer anderen Lehrperson überlassen können oder die Materialsammlung in andere Hände geben können. Allerdings wäre durch die Hereinnahme einer „fremden“ Person die Zusammensetzung des „Feldes“, verändert und vielleicht gestört worden.

Die persönliche „Überforderung“ führte auch dazu, dass beispielsweise zwar Videosequenzen und schriftliche Notizen während des Unterrichts erstellt wurden, aber fast keine Fotografien, die für eine Fotoanalyse geeignet gewesen wären. In der zwölften Klasse verließ sich der Forscher in erster Linie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler fotografische Dokumentationen von ihren Projekten anfertigen würden, da der Forscher selbst – wie oben erwähnt – nur wenigen Aktionen beiwohnen konnte. Die Schülerfotos stellten sich jedoch als beinahe ausschließlich ergebnis- und wenig prozessorientiert heraus. Die meisten

interessanten Zwischenschritte blieben undokumentiert. Auf der anderen Seite hatte die zu Beginn bewusst nur minimal vorgenommene Einschränkung des Forschungsfokus' zur Folge, dass viele Fotos gemacht wurden, die sich im Laufe der Konkretisierung und Klärung des Forschungsziels als irrelevant und wenig gehaltvoll herausstellten. Beide Unterrichtseinheiten und die dazugehörigen Materialerhebungen fanden ganz am Beginn der vorliegenden Studie, zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Forschungsschwerpunkte noch nicht vollständig geklärt waren. So mussten für die Fotoanalyse Screenshots der Videoaufnahmen, die einen Großteil des Geschehens dokumentieren, hergezogen werden.

In der Summe nimmt die Fotoanalyse, die streng genommen eine Videoanalyse mittels Standbilder ist, einen relativ geringen Umfang innerhalb der Studie ein. Das Hauptgewicht des Inhalts wird von den Textinterpretationen getragen. Trotzdem wäre es sinnvoller gewesen, den Analysen der Fotos mehr Raum zu geben. Dass dies nicht in der zu Beginn vorgesehenen Weise stattgefunden hat, hängt in erster Linie mit der geringen Auswahl aussagekräftigen fotografischen Materials zusammen (siehe „Die Datenerhebung mit Hilfe einer Videokamera“).

An dieser Stelle muss man aus forschungsmethodischer Sicht sagen, dass es sinnvoll gewesen wäre, eine weitere durchgeführte Unterrichtseinheit, die etwa ein halbes Jahr nach den ersten beiden Sequenzen der zwölften und siebten Klasse abgehalten wurde, in die Arbeit aufzunehmen. Bei diesen Unterrichtsstunden in einer zehnten Klassenstufe wurde schon auf der Ebene der empirischen Materialsammlung viel bewusster und zielgerichteter vorgegangen, da sich der Forschungsfokus bereits klarer abzeichnete. Die Fotografien und die verbalen Äußerungen in Interview und Teilnehmender Beobachtung konnten gelenkter und gebündelter erhoben werden. Aus Gründen des Umfangs dieser Studie wurde jedoch auf die Aufnahme dieses Materials verzichtet. Es ist vorgesehen, dieses Material zu einem späteren Zeitpunkt auszuwerten.

Die erhobenen Daten wurden der phänomenologischen Analyse unterzogen. Diese Auswertungsmethode erscheint auch in der Rückschau passend, da hiermit gerade die subjektive Erfahrung des Einzelnen ergründet werden konnte. In mehreren Analyseschritten konnte man zu abstrakteren und übergeordneten Bedeutungsstrukturen vordringen. Die Interpretation wurde eng an den Einzelfällen orientiert vorgenommen. So wurden die Unterrichtseinheiten in bestimmte, relevante Fälle zerlegt, die analysiert und später übergreifend zusammengefasst wurden. Der Interpretationsteil ist somit klar in die unterschiedlichen Unterrichtssequenzen gegliedert. Eventuell wäre ein Verfahren, das erst von den Phänomenen ausgeht, die dann sofort gemeinsam in den verschiedenen durchgeführten

Unterrichtsprojekten gesucht und interpretiert werden, sinnvoll gewesen. Ohne die Fixierung auf die einzelnen Fälle hätte sich eine weniger starre Kapiteleinteilung ergeben, man hätte jedoch hierzu schon im Vorhinein mehr Klarheit über die zu entdeckenden Phänomene haben müssen. So wie in der vorliegenden Studie vorgegangen wurde, konnten sich die Deutungen und Bedeutungsstrukturen langsam aus dem Material entwickeln. Darüber hinaus muss das interpretatorische Vorgehen kritisch betrachtet werden. In der Regel wurden die Texte, ausgehend von allgemeinsprachlichen Bedeutungsebenen schrittweise zu persönlichen Sinnstrukturen hin interpretiert. Ein anderes, vielleicht sogar das umgekehrte Vorgehen wäre genauso möglich gewesen, denn bei der phänomenologischen Analyse kommt man ausgehend von der Interpretation des Einzelfalls, also vom Persönlich-Speziellen schrittweise zu allgemeinen und abstrakten inhaltlichen textuellen Strukturen (siehe „Die phänomenologische Analyse“).

III.2.4 Reflexion der eigenen Rolle als Forscher

In den Ausführungen des vorigen Kapitels klingen schon mehrere Aspekte meiner eigenen Rolle als Forscher an. Diese und weitere werden nun explizit kritisch reflektiert. Eine grundlegende Eigenschaft der vorliegenden Untersuchung ist, dass ich gleichzeitig Lehrer und Forscher, Ausführender und Beobachtender war (siehe Abb.). Außer den Interviews, die von einer außen stehenden Person durchgeführt wurden, wurden alle lehrenden und forschenden Aktivitäten von mir selbst erledigt. Ein großer Vorteil hierbei war, dass ich uneingeschränkten Zugang zum Feld besaß, da ich selbst Teil davon war, und dass die Vorgänge im Feld von meiner Anwesenheit so gut wie nicht gestört wurden. Man kann daher von einer sehr reduzierten Beeinträchtigung und hohen Authentizität der beobachteten Prozesse im Feld ausgehen. Auf der anderen Seite stellte es stets eine große Herausforderung dar, beide Rollen auszufüllen, gleichzeitig aber zu trennen. Bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten war dies, wie oben schon erwähnt, zwar intendiert, – ich wies die Klasse in beiden Unterrichtssequenzen anfangs explizit auf meine Rolle als Forscher hin – in der Praxis aber nicht immer durchführbar, so dass ich entweder meine Forschungs- oder Lehrtätigkeiten einschränken musste. Hier muss man differenzieren zwischen dem Unterricht in der zwölften Klasse, bei dem ich fast nicht als Lehrer auftreten musste und mich ausschließlich den Forschertätigkeiten, beispielsweise der Materialsammlung, widmen konnte, und den Kunststunden in der siebten Jahrgangsstufe, die mich, schon allein aufgrund der viel ausgeprägteren schulinternen Situation, stärker in meiner Rolle als Lehrperson forderten.

Größtes Augenmerk legte ich, in Anbetracht der Tatsache, dass ich selbst eine nicht unwesentliche, im Feld agierende Person, und gleichermaßen der Forscher war, der seinen Blick auf die Vorgänge im Feld wirft, auf eine klare Trennung der beiden Bereiche. Auch während der Auswertungstätigkeit wurde ich immer wieder der Gefahr gewahr, die beispielsweise die Nähe und Bekanntheit der beforschten Personen mit sich bringen. Eine große Hilfe war in diesem Zusammenhang die Anonymisierung bzw. Maskierung der Beteiligten schon von der ersten Transkription an. Auf diese Weise lösten sich die „echten“ Personen immer mehr von den im Text Interpretierten, was eine distanzierte Interpretation in Bezug auf die Phänomene ermöglichte.

Meine Beteiligung an allen Phasen des Projekts, von der Materialerhebung bis zur Auswertung, stellte eine weitere Schwierigkeit dar, zum Beispiel eine potentielle Voreingenommenheit bezüglich der Forschungsergebnisse. Diese konnte dadurch minimiert werden, dass die unterschiedlichen forschungsmethodischen Phasen jeweils sehr klar getrennt abgewickelt wurden. So stand zu Beginn die vollständige Erhebung des Materials, danach wurde dieses komplett aufbereitet und später in der Gesamtheit ausgewertet. Auf die Hereinnahme in die Studie von nachträglich erhobenem Material, zum Beispiel der oben erwähnten Unterrichtseinheiten der zehnten Klasse, wurde auch aus Gründen der forschungsmethodischen Neutralität verzichtet. Ferner wurden vorläufige Forschungsergebnisse in Interpretations- und Forschungskolloquien mit anderen Forscherinnen und Forschern rückgekoppelt, um eine gewisse Intersubjektivität in Bezug auf die Methodenanwendung und die Interpretationsergebnisse zu erreichen. Weitere Besonderheiten und Auswirkungen der Rolle als Forscher und Lehrperson, vor allem in inhaltlicher Hinsicht, werden weiter unten dargelegt (siehe „Die Unterrichtsführung durch die Lehrperson“).

III.3 Kunstdidaktische Konsequenzen

Begibt man sich wieder auf die Ebene des Inhaltlichen und eruiert die Konsequenzen, die die Ergebnisse der vorliegenden Studie nach sich ziehen, werden Antworten auf einige der zu Beginn formulierten Forschungsfragen präsentiert. Hierbei geht es vor allem um die Fragestellung, inwieweit das Experimentelle im Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen anzustoßen vermag oder deren Intensität beeinflusst. Weiter um die pädagogischen Einflussmöglichkeiten, die ein solches Erleben ermöglichen. Im Einzelnen werden die Forschungsfragen zu den verschiedenen kunstdidaktischen Bedingungsfaktoren, wie die Gestaltung des Unterrichtssettings, die Rolle der Lehrenden, das Verhalten der Lerngruppe

und die Anlage des Rahmenthemas bezüglich des experimentellen schulischen Arbeitens erörtert.

Grundsätzlich ergeben sich in Anlehnung an die Analysen und die formulierten Schlussfolgerungen bedeutende Konsequenzen für das Experiment im Kunstunterricht im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung. Diese lassen sich allgemein unterscheiden in Folgerungen in Bezug

- auf das Setting und den Rahmen (Unterrichtsräume, Zeitgestaltung, Materialauswahl),
- auf die (Vor-)Planung, Themenstellung und Inhalte des Unterrichts,
- die Unterrichtsführung und
- die Sozialform.

Die Ausarbeitung der entsprechenden Kapitel wird von folgender Struktur geleitet: Zuerst werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachtet, die sich aus den beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten ergeben. Im Anschluss daran werden universale Forderungen in Bezug auf förderliche Elemente für das Experiment in Beziehung zur ästhetischen Erfahrung im Kunstunterricht vorgestellt.

III.3.1 Gestaltung der Rahmenbedingungen des kunstunterrichtlichen Settings

III.3.1.1 Konsequenzen, die sich aus dieser Studie ergeben

Die Räumlichkeiten, die Zeiteinteilung und das Material, das in beiden beobachteten Unterrichtseinheiten zur Verfügung stand, waren sehr unterschiedlich. Während sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht der zwölften Klasse in einem sehr weit abgesteckten Feld bewegen konnten (auch physisch), ging der Kunstunterricht in der siebten Klasse nicht unter solchen gelockerten Voraussetzungen über die Bühne. Allein die Stundentaktung wurde im Unterricht der siebten Klasse – da er am Nachmittag ohne nachfolgende Stunden stattfand und die Schüler die Möglichkeit hatten, nach dem Gong noch etwas dazubleiben – etwas offener als beim herkömmlichen Kunstunterricht gestaltet. Trotz dieser eklatanten Unterschiede kann in dieser Studie keine ebenso deutliche Diskrepanz bei den Auswirkungen auf das experimentelle Verhalten und das Erleben von ästhetischen Erfahrungen festgestellt werden. Genauer betrachtet, können nur geringe Differenzen und Abweichungen, die mit den Rahmenbedingungen aber nichts zu tun haben, verzeichnet werden.

In beiden Unterrichtssequenzen ist eine gewisse Nivellierung zu konstatieren. Zwar wurden die Voraussetzungen von außen durch die Lehrperson, im einen wie im anderen Unterricht unterschiedlich gesetzt, in ihrem praktischen Handeln egalisierten die Schülerinnen und

Schüler in Eigeninitiative diese Differenzen. Im Unterricht der zwölften Klasse gab es praktisch keine Vorgaben was die Materialien angeht und eine sehr großzügige Zeiteinteilung. Es war darin auch die Möglichkeit enthalten, den ganzen Vormittag gar nichts zu machen. Trotzdem wurden immer wieder in allen Gruppen – bei den interpretierten Sequenzen ist dies auch deutlich abzulesen – konzentrierte Aktivitätsspitzen und klare Führungstendenzen festgestellt. In der siebten Klasse konnten beispielsweise Materialien und Werkzeuge nicht frei gefunden und erfunden werden wie in der zwölften Klasse, sondern waren klar vorgegeben. Außer den schon vorhandenen Utensilien konnten keine anderen hinzugenommen werden. Diese Materialreduktion wurde von den Schülern jedoch nicht als Einschränkung verstanden, sondern sie setzte – wie an einigen Stellen der Interpretation abzulesen – erste sinnlich-experimentelle Kontakte und einen unkonventionellen Umgang mit dem Vorhandenen in Bewegung. An manchen Stellen ist eine „Umgehung“ der Einschränkung zu beobachten, wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise den Werkzeugen ihre instrumentelle Utilität absprachen und sie als Baumaterialien einsetzten (siehe „Unterrichtseinheit in der Oberstufe / Geplanter Verlauf“; „Unterrichtseinheit in der Unterstufe / Geplanter Verlauf“).

Der, häufig in der Einstiegsphase des Experiments, zu beobachtende schöpferische Jonglierakt, in dem Material und Werkzeugen allein persönlich-individuelle Gewichtungen, Bedeutungen und Kombinationen zugeschrieben werden, veranlasst zu einem nicht unerheblichen Teil die anfängliche Zielsuche. Diese muss, wie im nächsten Kapitel noch konkret herausgestellt wird, ein unabdingbares Charakteristikum von Experimentieren darstellen.

Grundsätzlich muss der Rahmen so breit angelegt sein, dass zum Beispiel die für Experiment und ästhetische Erfahrung gleichermaßen gewichtigen Momente des „Schweifen-Lassens“ möglich sind. Bezogen auf das Experiment hat eine enge Beschränkung zur Folge, dass es sehr nahe an einem linear zielführenden Handlungsablauf bleibt und eventuell gar nicht mehr die Kennzeichen des Experimentierens trägt. Andererseits erhalten die ästhetischen Erfahrungen keine Möglichkeit sich zu entwickeln, da diese ausschließlich in „Nebenfeldern“ gemacht werden, wie aus der Interpretation hervorgeht (siehe „Ästhetische Erfahrungen beim Bau des Gartens und der Entdeckung der Falle“). Ein weiterer, nicht ungewichtiger Einwand, der gegen eine zu enge Führung spricht, ist die mangelnde Ausweichmöglichkeit wenn ein Hindernis auftritt. Wird eine potentielle Entwicklung zu sehr eingeschränkt, wird keine Gelegenheit gegeben, alternative Wege zu begehen. Auf die Handlungen übertragen bedeutet dies, dass an diesem Punkt eine Art Barriere entsteht, an der es kein Weiterkommen mehr

gibt. Frustrationserlebnisse stellen sich ein, da weder das ursprünglich gesetzte Ziel erreicht werden kann, noch eine Umorientierung auf ein anderes stattfinden kann.

Ein unterschiedliches Bild kann gezeichnet werden, wenn eine auch noch so geringe Möglichkeit, der Umgehung des Hindernisses existiert. Wie im Bild des Sternwerfers deutlich abzulesen, findet, neben dem Krisenerlebnis des Umgehens und „Vorbeipressens“ am Hindernis, eine Konzentration der Handlungen und eine in der Folge anders geartete, bezüglich des Experiments und der ästhetischen Erfahrung positive Weiterentwicklung statt. Näheres in diesem Zusammenhang wird noch im Kapitel zu den Zielvorstellungen herausgearbeitet.

III.3.1.2 Forderungen

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Rahmenbedingungen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Der Annahme, dass sinnvolles Experimentieren möglichst unter absolut freien situativen Bedingungen stattfinden soll (Reuter 2007, S. 189), kann hier keine dringliche Wichtigkeit zugemessen werden. Es muss zwar eine gewisse Offenheit der kunstunterrichtlichen Rahmensituation hergestellt sein, um ein, im Sinne der ästhetischen Erfahrung, nachhaltiges experimentelles Arbeiten zu ermöglichen, doch reicht es aus, eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Diese sollte unter anderem von persönlicher Wertschätzung geprägt sein. Was das Materialangebot angeht, kann man Folgendes konstatieren: Es sollte zwar grundsätzlich ausreichend sein, doch hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Studie auch mit sehr knappen Mitteln gut zurechtgekommen sind, zum Beispiel beim Hüttenbauprojekt (siehe „Möglichkeiten planend-gezielten und flexibel-offenen Vorgehens während der Hüttenbauphase in der Lichtung“). Interessanterweise werden gerade die experimentellen Ereignisse, die am deutlichsten in ästhetische Erfahrung überführt werden (zum Beispiel das „Reifenweitwerfen“, die „Falle“ oder der „Sternwerfer“), mit einem sehr reduzierten Materialaufwand bewerkstelligt. Keinesfalls – dies demonstriert die vorliegende Arbeit in der Folge eindeutig – werden im Kunstunterricht beim Experimentieren ästhetische Erfahrungen nur gemacht, wenn eine breite Materialfülle zur Verfügung steht. In Bezug auf die zeitliche und räumliche Ausstattung hat sich gezeigt, dass auch sie keine entscheidende Rolle spielt. Experimentelles Arbeiten kann sowohl im engen Stundenkorsett des Schulalltags und im gewöhnlichen Kunstraum fruchtbar sein, wie auch in externen, zeitlich weniger verknüpften Unterrichtseinheiten, die außerhalb der Schule stattfinden. Eine vorherige zeitliche Vorgabe ist jedoch nach den Ergebnissen dieser Studie notwendig. Experimentieren, bei dem die „zur Verfügung stehende Zeit (...)“

nicht festgelegt“ wird, ist nicht zwangsläufig bedeutsamer als eingeschränktes experimentelles Arbeiten (Reuter 2007, S. 197). Auf der anderen Seite kann das Gewährwerden häufiger Frustrationen auf Schülerseite, was das Ziel angeht, ein Indiz dafür sein, dass die Lehrperson die Führung zu eng angelegt hat. Die Kunstlehrenden müssen in diesem Fall den Rahmen so erweitern, dass für die Schülerinnen und Schüler Umwege möglich sind.

III.3.2 Unterrichtsplanung, -themenstellung und -inhalte

III.3.2.1 Didaktische Folgerungen

Die beiden untersuchten Unterrichtseinheiten waren, auf die oben genannten Kategorien bezogen, bewusst unterschiedlich konzipiert. In der siebten Klasse fand eher Unterricht im üblichen Sinne statt, bei dem zum Eingang die Themenstellung klar formuliert wurde. Am Beginn der folgenden Stunden wurden jeweils in einem kurzen Unterrichtsgespräch die wichtigsten Zielvorstellungen wiederholt. Von Lehrerseite her, könnte man den Unterricht als „normal“ durchgeplant bezeichnen. Im Gegensatz dazu stand die Unterrichtssequenz in der zwölften Klasse, in der eine thematische Vorplanung nur unter dem weit gefassten Begriff „Eingriffe“ stattfand.

Betrachtet man die thematischen und inhaltlichen Kategorien kontrastierend, zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler in der zwölften Klasse die weite Themenstellung „Eingriffe“ von Seiten des Lehrers in ihre Handlungen integrierten, auch im buchstäblichen Sinn, zum Beispiel bei der Reifenaktion, bei der alle Beteiligten die „Eingriffe“ auch körperlich vornahmen, indem sie in die schmutzige Erde griffen. Die Zielvorstellungen wurden aber auch durch eigene individuell oder gruppenintern bedeutende Ziele erweitert. In der siebten Klasse wurde die eher enge thematische Führung, persönlich innerhalb des vorgegebenen Rahmens interpretiert.

Die Analysen dieser Studie zeigen deutlich: Beim Experiment, das in ästhetische Erfahrung überführt werden soll, muss immer eine Zielrichtung erkennbar sein. Entscheidend hierbei ist nicht, inwieweit die Lehrperson in der Stellung des Themas ein klares Ziel vorgibt oder ob die festgesetzte Zielrichtung im Laufe der experimentellen Arbeit erweitert und angepasst wird. Aber es muss zu Beginn des Experiments ein Ziel in Aussicht gestellt werden. Einem Experimentierbegriff, der das Experimentieren ohne Zielrichtung oder das Experimentieren an sich als Ziel reklamiert, muss hier eine klare Absage erteilt werden. Die Notwendigkeit einer Zielrichtung ergibt sich aus den Strukturelementen von Experiment und ästhetischer Erfahrung, die sich aus den vorangegangenen Kapiteln ablesen lassen. Spricht man

beispielsweise im Bild des „Sternwerfers“, ist zwar das genaue Ziel nicht klar – die Fallpunkte der Tusche sind anfangs noch nicht abzusehen – aber die Zielrichtung ist mit dem Strohalm und der Blasrichtung schon deutlich vorgegeben. Beim „Sternwerfer“ hieße eine fehlende Zielrichtung entweder keine Bewegung oder, präziser ausgedrückt, keine nach oben zielende, elevatorische Bewegung. Die Bewegungen blieben untereinander auf einem niederen Stadium. Allein die Bewegungsrichtung auf ein Ziel hin „erhebt“ die experimentellen Handlungen zu ästhetischen Erfahrungen. Ohne diese Überhöhung und Überformung, ohne den Ereignischarakter blieben die Erfahrungen auf einer sinnlichen Wahrnehmungsebene. Provokant formuliert bedeutet dies, dass, im gleichen Moment, in dem man dem Experimentieren die Zielvorstellung nimmt, ihm auch die Möglichkeit des Erlebens von ästhetischer Erfahrung verbaut wird. So verstandenes Experimentieren – vielleicht würde der Begriff „niederes“ Experimentieren passen – ist für die Subjekte letztlich irrelevant. Im Rahmen einer solchen mangelnden ästhetischen Reflexion erschöpft sich das Handeln allein im körperlich-sinnlichen Erleben, am ehesten vergleichbar mit sportlicher Betätigung. Es fehlt die Überhöhung, die sich im Ziel – bei ästhetischer Erfahrung sind dies symbolische Umformungen in Form von kulturellen, oft greifbaren Objekten – manifestiert.

Die Ausrichtung auf ein Ziel ist aus einem weiteren Grund unbedingt notwendig. Strebt das experimentelle Handeln nicht einem Ziel zu, gibt es kein Hindernis, denn ein Hindernis kann grundsätzlich nur als solches definiert werden, wenn es etwas gibt, was behindert wird. Gibt es kein Ziel, ist jede Richtung gleichwertig. Ist eine bestimmte Tendenz aus einem Grund nicht mehr passend, schlägt man eine andere ein. Möchte man den Weg dort nicht mehr weitergehen, wird hier wieder die Richtung gewechselt. Dabei wird deutlich, dass das Experiment in die absolute Beliebigkeit absinkt. Gleichzeitig fehlt die Überführung der experimentellen Handlungen in ästhetische Erfahrungen, denn diese zeigen sich – wie schon an mehreren Stellen erläutert – gerade an oder nach dem Eintreten von Hindernissen.

III.3.2.2 Forderungen

Für den Kunstunterricht heißt das oben Ausgeführte, dass einerseits eine Zielrichtung (zum Beispiel thematisch) von der Lehrperson definiert werden sollte. Das Entscheidende ist hierbei nicht die konkrete Zielformulierung, sondern die Vorgabe einer Richtung. In jener Offenheit, die oben beschrieben wurde. Innerhalb dieser „offenen Führung“ muss den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zugestanden werden, Umwege zu begehen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen im übertragenen Sinn Platz für das „Kreisen-Lassen“ und das zeitweilige Abschweifen innerhalb des Experimentierprozesses. Hierfür ist von den

Lehrenden die Bereitschaft gefordert, Ungewöhnliches zuzulassen, das Einschlagen von Wegen nicht gleich abzuschneiden, auch wenn das Ziel vielleicht nicht mehr klar zu erspüren ist. Man kann noch weiter gehen und postulieren, dass die Kunstlehrenden zwar ein Ziel, aber keinesfalls einen ebenen und geraden Weg bereiten sollten. Der Weg sollte, ganz im Gegenteil, verstellt sein, vielleicht nicht gerade offenkundig absichtlich und künstlich, aber ein Zustellen des einfachen Wegs kann auch dadurch erreicht werden, dass Widrigkeiten, zum Beispiel was die Rahmenbedingungen angeht, nicht abgeschliffen und ausgeglichen, sondern bewusst stehen gelassen und zugelassen werden.

Im Grunde genommen wird damit an dieser Stelle, von den Lehrenden eine ebenso ausgeprägte experimentelle Haltung – bezogen auf die pädagogische Situation – reklamiert, wie sie diese von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten. Welche Gestalt diese haben sollte, muss in einem weiterführenden Forschungsprojekt ergründet werden (siehe „Weiterführender Forschungsbedarf“).

Wie beobachtet, kann sich bei den Schülerinnen und Schülern zeitweise eine komplette Ziellosigkeit einstellen. Diese soll nicht nur erlaubt sein, sondern ist – so paradox dies innerhalb dieser Forderungen klingen mag – sogar ab und zu wünschenswert. Es zeigen nämlich die Analysen und die oben skizzierten Sinnbilder, dass genau an diesen Stellen Entscheidendes für das Experiment und die ästhetische Erfahrung vor sich geht (siehe auch „Der Reifenweitwurf als bewusste Provokation des Zufalls und das Herz mit Schriftzug als letztlich ausgeführtes Werk“). Hier müssen die Lehrenden fähig sein, dieses pädagogische Hindernis als Paradoxon auszuhalten, denn es stellt sich eine Situation ein, die sie zwar nicht wünschen, deren Ausweg und Lösung sie jedoch nicht kennen und nicht einmal suchen sollen. Man könnte sogar dahin kommen, zu behaupten, dass die Lehrpersonen, die sich in einer experimentellen pädagogischen Grundhaltung befinden – gleichsam parallel zu ihren Schülerinnen und Schülern – aufgrund dieses Hindernisses ebenso eine ästhetische Erfahrung machen. Dieser Aspekt, der in einer eigenen weiterführenden Studie tiefer erforscht werden muss, führt direkt zum nächsten Punkt innerhalb der kunstdidaktischen Konsequenzen:

III.3.3 Die Unterrichtsführung durch die Lehrperson

III.3.3.1 Schlüsse aus dieser Studie

Im Vergleich der beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten stellt man fest, dass der Lehrer die Klassen ähnlich geführt hat. Diese Leitung könnte beschrieben werden als minimal oder auf ein Mindestmaß begrenzt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstgesteuert agieren konnten. Dies ging sogar so weit, dass, sowohl in der zwölften Klasse

wie auch in der siebten Klasse über weite Strecken überhaupt keine Lenkung vorgenommen wurde, da der Lehrer physisch bei der Realisierung von bestimmten Vorhaben nicht einmal anwesend war (siehe „Die Reifenaktion als experimentelle Begebenheit zwischen theoretischer Planung und praktischer Realisierung“). Stellvertretend hierfür stand die von der Gruppe eingenommene räumliche Entfernung zum Lehrer, in der die Gruppe bei der Reifenaktion agierte. Die „Einflussnahme“ beschränkte sich in beiden Unterrichtseinheiten vorwiegend auf die Themenstellung zu Beginn der Stunden (siehe vorheriges Kapitel). Während der Aktions- und Arbeitsphasen erstreckte sich die Beeinflussung fast ausschließlich auf sicherheitsrelevante Aspekte im Unterricht. Diese Zurückhaltung war für die verantwortliche Lehrperson sehr ungewohnt und zum Teil unangenehm, beispielsweise, als sie aus weiter Entfernung beobachten musste, wie in der zwölften Klasse eine Gruppe sich an Altreifen, die auf einem Flachsilo lagerten, zu schaffen machte und diese sogar herumwarf. Wie jedoch im Nachhinein festgestellt werden konnte, spielten sich genau an dieser Stelle, beim Reifenweitwurf, für das Experiment und die ästhetische Erfahrung herausragende Prozesse ab.

Aufgrund der fehlenden oder minimalen Einflussnahme durch die Lehrenden handeln die Agierenden weitgehend selbstgesteuert. Hierbei stoßen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel auf „echte“ Hindernisse, die nicht von der Lehrperson arrangiert sind, sondern sich real aus einer experimentellen Situation heraus ergeben. Ebenso wird von außen kein Hindernis unnötig abgemildert. Dies ist umso wichtiger, da gerade an diesen Punkten – wie oben bereits vermerkt – ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. Darüber hinaus definiert sich der Erfahrungsbegriff selbst von eigenen, subjektiven Rückschauen und Seitenblicken her. Dies kann keine Lehrperson stellvertretend übernehmen oder anleiten.

III.3.3.2 Forderungen

Es zeigt sich, was die Unterrichtsführung angeht, ein Bild, das weitgehend von Paradoxien und Diskontinuitäten geprägt ist. Zwar findet das experimentelle Arbeiten im Kunstunterricht statt, also einer klaren pädagogischen Situation, in der die Lehrperson einerseits beispielsweise durch Themenstellung und Zielausrichtung einen Startpunkt setzen (siehe „Reifenweitwurf / den Beginn fokussierende Begriffe“) und die Führung gleichsam mit auf den Weg geben muss. Andererseits muss sie sich nach dieser klaren Vorgabe wieder zurücknehmen und pädagogische Hindernisse zulassen und aushalten können. Die Lehrenden müssen vor allem innerhalb experimentell geprägter Unterrichtseinheiten grundsätzlich Abstand nehmen von der Vorstellung von Unterricht als einem, weitgehend von Zufällen und

Kontingenzen freien, linearen Konstrukt. Sinnvoller wäre die Annahme, dass Unterricht ein grundsätzlich „Experiment-offenes“ Vorhaben ist. Das Experiment, so wie es in dieser Studie verstanden wird, sollte im Idealfall nicht allein schüler- und themenbezogen aufgefasst werden, sondern die gesamte pädagogische Situation, also auch zum Beispiel die Unterrichtsführung durch die Lehrenden erfassen. Unterricht, der auf diese Weise dem „Zwang zur Beherrschung eines zwangsläufig chaotischen Zustands“ den Rücken kehrt, „erscheint mit seinem ‚kreativen‘ oder vielleicht besser: ‚variationsbeflügelnden‘ Potenzial eine besondere Chance für zeitgemäßen Kunstunterricht“ (Bloß 2007, S. 32).

III.3.4 Die Bedeutung der Sozialform

III.3.4.1 Konsequenzen, die aus dieser Studie resultieren

Wirft man den Blick auf die Sozialformen innerhalb der untersuchten Unterrichtssequenzen, zeigt sich kein einheitliches Bild. Sowohl in der siebten als auch in der zwölften Klasse gab es Gemeinschaftsprojekte, Partnerarbeit und Einzelvorhaben. In allen Konstellationen können – wie in den Analysen gezeigt – Elemente von Experimentieren und Kennzeichen von ästhetischer Erfahrung rekonstruiert werden, was zu dem Schluss führt, dass sich die Sozialformen offensichtlich nicht grundlegend auswirken. Trotzdem sind Unterschiede auszumachen, die dafür sprechen, dass das gemeinschaftliche Arbeiten oder das Agieren in der Gruppe experimentelle Prozesse beschleunigt oder verstärkt. Es zeigt sich, dass das experimentelle Vorgehen innerhalb einer heterogenen Gruppe häufig von Diskontinuitäten in Form von Umwegen und Hindernissen durchsetzt ist, denn zum einen traut sich die Gruppe direkter eine Konfrontation mit Hindernissen zu, als eine Einzelperson, die möglichen Hindernissen häufiger schon im Vorfeld aus dem Weg gehen wird. Zum anderen wirken – wie immer wieder in den Schüleräußerungen zu lesen ist – die einzelnen Gruppenmitglieder oft für die anderen als Hindernisse (siehe auch „Analyse des Gruppenverhaltens während der Reifenaktion“). Während ein Teil der Gruppe vielleicht in eine geplante Zielrichtung arbeiten möchte, kommt es vor, dass sich der andere diesem Plan in den Weg stellt und einen abweichenden Kurs bevorzugt. Umwege, beispielsweise in Form von Kompromissen bei der Ideensuche und Zielumsetzung, müssen gefunden und gegangen werden. Die Gruppe als Ganzes muss experimentell reagieren und das Hindernis umgehen, wobei wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass ästhetische Erfahrungsprozesse ausgelöst werden, erhöht wird. Kurz gesagt könnte man behaupten, dass die Gruppe die Funktion eines Katalysators für experimentelle Prozesse übernehmen kann.

III.3.4.2 Forderungen

Nach den vorliegenden Erkenntnissen ist es von Vorteil, wenn im Rahmen experimenteller Unterrichtseinheiten in Gruppenkonstellationen gearbeitet wird. Dies soll nicht bedeuten, dass unbedingt geschlossene Gruppen eingeteilt werden oder sich zusammenfinden sollen. Die Gruppierungen müssen nicht von Dauer sein und können gewechselt werden. Gemäß den im vorangegangenen Kapitel demonstrierten Ergebnissen ist es offensichtlich auch sinnvoll, nicht unbedingt auf eine möglichst homogene Gruppenzusammensetzung zu achten. Findet das Experimentieren als Einzelarbeit statt, soll Wert auf eine „gemeinschaftliche“ Arbeit gelegt werden. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich an Projekten der anderen zu orientieren, diese vielleicht erst sogar zu kopieren, bevor sie in eigenen Kreationen weiterverarbeitet werden (siehe „Pauls Werkzeug“). Dies hat selbstverständlich Auswirkungen auf weitere, hier schon aufgeführte Aspekte, wie zum Beispiel die räumlichen Rahmenbedingungen, denn es wäre sicher von Vorteil, wenn die und das Arbeiten der anderen permanent eingesehen werden und als permanenter Impuls fungieren könnten.

III.4 Weiterführender Forschungsbedarf

Am Ende dieser Untersuchung sollen Aspekte genannt werden, die sich aus dieser Arbeit ergeben haben und die den weiterführenden Forschungsbedarf in diesem Feld deutlich machen.

Forschungsmethodisch muss ergründet werden, wie der Prozessorientierung eine stärkere Bedeutung beigemessen werden kann, zum Beispiel dadurch, dass eine ausführlichere Videoanalyse durchgeführt wird. Die Daten sollen in diesem Fall von jeder Gruppe mit einer eigenen Videokamera erhoben werden. Grundsätzlich muss nach Verfahren gesucht werden, oder die schon vorhandenen müssen dergestalt differenziert werden, dass überwiegend prozessorientierte und internal ablaufende Vorgänge noch klarer dokumentiert werden können, ohne eine allzu große Störung im Feld in Kauf nehmen zu müssen. Weiter müssen neue Aufbereitungsmethoden für sprachliches Material in Mundart gefunden werden. Auch was die Forschungsmethode insgesamt angeht, sollte hinterfragt werden, ob sie stärker mit dem Inhaltlichen verzahnt werden sollte. Im konkreten Fall hätte man beispielsweise die Methode des qualitativen Experiments wählen können. Darüber hinaus könnte untersucht werden, wie, anders als in der vorliegenden Arbeit, ein größeres Gleichgewicht zwischen verbaler und bildnerischer Interpretation hergestellt werden kann.

Inhaltlich stellt sich die Frage, ob das Experimentieren unbedingt immer in einem Ergebnis – sei es als Produkt oder Dokumentation (zum Beispiel fotografisch) – münden muss. Zwar ist eine Zielvorstellung, wie in dieser Studie aufgezeigt wurde, im Bereich des Experimentierens notwendig. Ob diese jedoch immer mit einem, wie auch immer gearteten, Produkt in Verbindung stehen muss, kann ohne eine weiterführende, vertiefende Studie nicht eindeutig beantwortet werden.

Neben der Frage nach einer möglichen Produktorientierung besteht noch Forschungsbedarf darin, wie eine angemessene Bewertung und Benotung der entstandenen Ergebnisse aussehen kann oder muss. So wie im Rahmen dieser Studie nicht zweifelsfrei geklärt werden konnte, ob am Ende immer ein Ergebnis stehen muss, kann auch nicht mit Sicherheit gesagt werden, wie mit dem Entstandenen umgegangen werden soll.

Darüber hinaus soll in Zukunft erforscht werden, inwieweit jahrgangsstufenspezifische Aspekte eine Rolle innerhalb der Wechselbeziehung von Experiment und ästhetischer Erfahrung spielen. In dieser Studie wurden zwar verschiedene Unterschiede zur Sprache gebracht, die auf das Alter der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind, eine spezifische Erforschung dieses Aspekts erfolgte jedoch nicht. In diesem Zusammenhang kann ergründet werden, ob es Möglichkeiten gibt, die Unterschiedlichkeit der Klassenstufen schon bei der Materialerhebung und –aufbereitung zu berücksichtigen.

Weiter wurde darauf verwiesen, dass eine produktive experimentelle Haltung von Schülerseite in eine grundsätzliche, experimentelle pädagogische Gesamtsituation eingebunden sein muss, innerhalb derer sich beispielsweise auch die Lehrpersonen von experimentellen didaktischen Vorstellungen leiten lassen sollen. Welche Form und Merkmale diese haben muss, wurde zwar bereits zum Teil ergründet, sollte aber in einem eigenen Forschungsvorhaben weiter vertieft werden. Es ginge hierbei darum, den Einstellungen der Lehrpersonen genauer auf den Grund zu gehen.

Zuletzt wird auf eine These verwiesen, die in dieser Forschungsarbeit vertreten wird, nämlich dass das Experimentelle ein notwendiges Strukturelement der ästhetischen Erfahrung darstellt. In einer weiterführenden Forschung müsste dieses Merkmal von ästhetischer Erfahrung isoliert untersucht werden. So kann beispielsweise geklärt werden, ob sich das Experimentelle sowohl in produktiven wie auch rezeptiven ästhetischen Erfahrungsprozessen zeigt.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1990

Bauer, Karl Oswald: Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein, Hans/ Mandl, Johannes (Hg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995

Bloß, Werner: Sind uns die Musen hold? Zum Umgang mit Unvorhersehbarem im kunstpädagogischen Praktikum. In: BDK Info 8/2007 München 2007

Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M. 1980

Duden. Das Herkunftswörterbuch. Mannheim 2001

Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim 2000

Duden. Richtiges und gutes Deutsch. Mannheim 2001

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. 1999

Freitag-Schubert, Cornelia: Malen experimentell. In: Kunst + Unterricht, H. 214/ 1997. Seelze 1997

Günther, Sylvia: Experimentieren. In: BDK Info 4/ 2004. München 2004

Hitzler, Ronald/ Eberle, Thomas S.: Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein

Handbuch. München 2001

Holeczek, Bernhard/ von Mengden, Lida (Hg.): Zufall als Prinzip. Spielwelt, Methode und System in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Heidelberg 1992

Meyers Lexikon. Seitenname Kontingenz.

<http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Kontingenz&oldid=122220>; zuletzt überprüft am 19.05.2008

Meyers Lexikon. Seitenname Zufall.

<http://lexikon.meyers.de/index.php?title=Zufall&oldid=176027>; zuletzt überprüft am 19.05.2008

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2001

Kammerlohr. Kunst im Überblick. München Düsseldorf Stuttgart 2004

Kirchner, Constanze: Zeichnen als Experiment. In: Kunst und Unterricht 271/2003. Seelze 2003

Kunst Bildatlas. Velber 2007

Legewie, Heiner: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Keupp, Heiner/ Rosenstiel, Lutz von/ Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendung. München 1991

Lehnerer, Thomas: Ästhetische Bildung. In: Staudte, Adelheid (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim Basel 1993

Lexikon der Kunst. Erlangen 1994

Maset, Pierangelo: Gunter Otto die Differenz auslegen. Stationen einer Re-Lektüre

von Kunst als Prozeß im Unterricht. In: Grünewald, Dietrich/ Legler, Wolfgang/ Pazzini, Karl-Josef (Hg.). Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim Basel 2002

Meisterwerke der Kunst. Beispiele zeitgenössischer Kunst seit 1960 46/1998. Villingen 1998

Meisterwerke der Kunst. Thema. Nähe zur sichtbaren Wirklichkeit. Der genaue Blick 49/2001. Villingen 2001

Oevermann, Ulrich: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages an der Städel-Schule. Frankfurt a. M. 1996

Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1969

Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze-Velber 1998

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München 2005

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002

Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München 2006

Peez, Georg: „Ich möchte Nebel malen lernen“. Theorieelemente erfahrungsoffenen Lernens in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1994

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik.

Methodologische Analyse und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover 2000

Peez, Georg: Zufall - Collage - Neubeschreibung. Zu offenen Konzepten in Kunst und Literatur und deren pädagogische Bedeutung. In: Neue Sammlung 3/1996. Seelze-Velber 1996

Reicher, Maria E.: Einführung in die philosophische Ästhetik. Darmstadt 2005

Reuter, Oliver M.: Experimentieren Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. München 2007

Reuter, Oliver M.: Empirische Studie zum Experimentieren als Phänomen ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern. Dissertation, Augsburg 2006

Rorty, Richard: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a. M. 1992

Rumpf, Horst: Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis. In: Herzog, Max/ Graumann, Carl F.: Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg 1991

Schäfer, Gerd E.: Mit Bildern denken. In: Fröhlich, Volker/ Stenger, Ursula (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar zu machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim München 2003

Schorb, Bernd/ Hartung, Anja/ Brüggen, Niels: Mixtour. Das Medienmobil. Evaluationsbericht. Leipzig 2005

Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung - fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert (Hg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemistische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Hamburg 2004

Truschkat, Inga/ Kaiser, Manuela/ Reinartz, Vera: Forschen nach Rezept?

Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in

Qualifikationsarbeiten. In: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-22-d.htm>,

zuletzt überprüft am 19.05.2008

Walther, Ingo F. (Hg.): Malerei der Welt. Eine Kunstgeschichte in 900 Bildanalysen.

Köln 2002

Welsch, Wolfgang: Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des

Ausdrucks „ästhetisch“. In: Grünewald, Dietrich/ Legler, Wolfgang/ Pazzini, Karl-

Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997

Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: [http://www.qualitative-](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm)

[research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm), zuletzt überprüft am 19.05.2008

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbstständig abgefasst habe. Außerdem habe ich keine anderen Hilfsmittel und Quellen als die angegebenen benutzt.

Anhang

Bildanhang

Textanhang